



ORGANIZADORAS

Edna Silva

Silvia Paes Barreto

ANÍSIO **ANÍSIO** TEIXEIRA

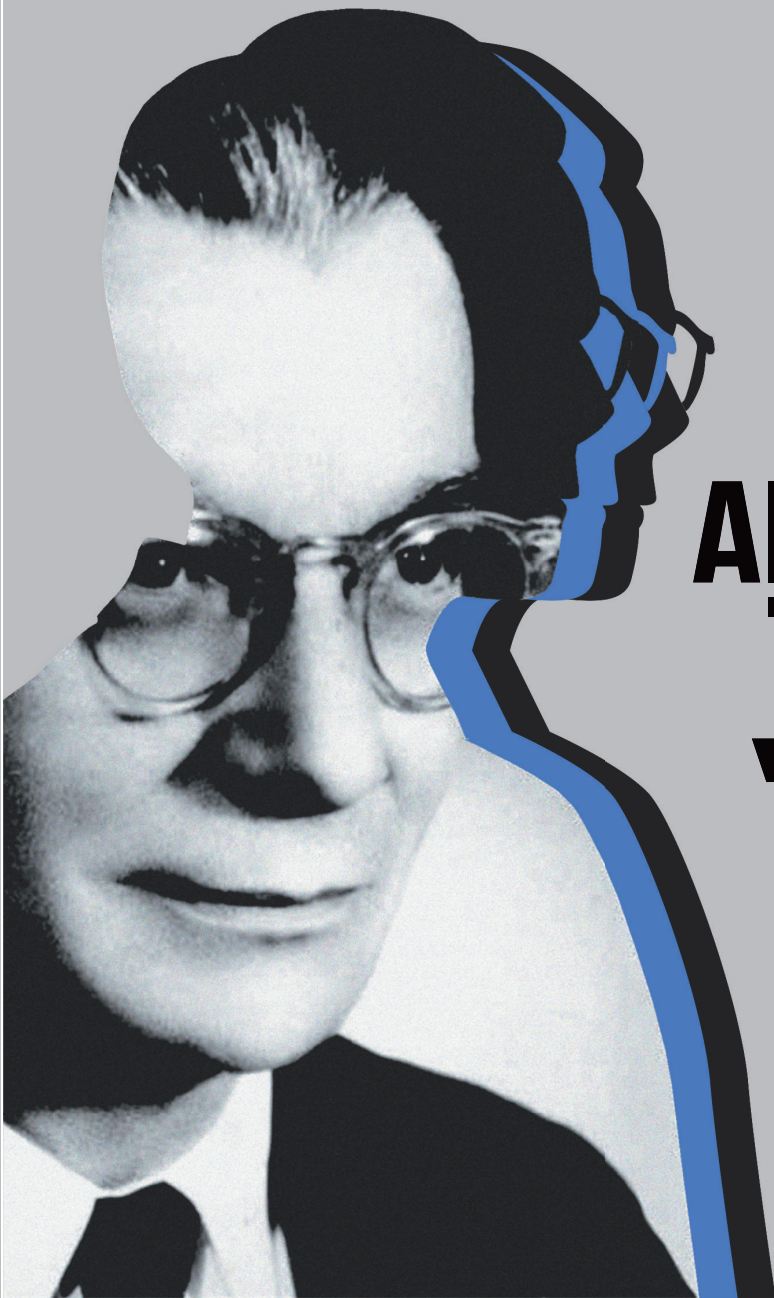
Um educador no Museu do Homem do Nordeste



Fundação
Joaquim Nabuco
Editora Massangana

ANÍSIOANÍSIO TEIXEIRA

Um educador no Museu do Homem do Nordeste



ORGANIZADORAS

Edna Silva

Silvia Paes Barreto

ANÍSIO ANÍSIO TEIXEIRA

Um educador no Museu do Homem do Nordeste



Fundação
Joaquim Nabuco
Editora Massangana

ISBN 978-65-5737-034-6

© 2021 Das organizadoras

Reservados todos os direitos desta edição.

Reprodução proibida, mesmo parcialmente, sem autorização
da Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco.

Fundação Joaquim Nabuco | www.fundaj.gov.br

Av. 17 de Agosto, 2187 - Ed. Paulo Guerra - Casa Forte

Recife-PE | CEP 52061-540 | Telefone (81) 3073.6363

Editora Massangana | Telefone (81) 3073.6321

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Antônio Ricardo Accioly Campos

DIRETOR DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTE (DIMECA)

Mário Hélio Gomes de Lima

COORDENADORA-GERAL DO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE

Fernanda Cavalcanti Guimarães

COORDENADORA DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS E PROCESSOS

Elizabeth Mattos

PROJETO GRÁFICO DE CAPA

Leonardo Francisco e Liv Geronimo de Oliveira

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Antonio Laurentino

ASSISTÊNCIA EDITORIAL

Marcelo Abreu

REVISÃO

Tikinet Edição Ltda-EPP

Foi feito o depósito legal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca)

S586A Silva, Edna; Barreto, Sílvia Paes (Org.)

Anísio, Anísios Teixeira: um educador no Museu do Homem do Nordeste / Edna Silva; Sílvia Paes Barreto.

Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2021.

274 p. il:

Bibliografia

ISBN 978-65-5737-034-6

1. Educação. 2. Museologia. 3. Arte. I. Título.

CDU: 37:069.01:7.01

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

ANÍSIOS DE OROPA, FRANÇA E BAHIA

Mário Hélio Gomes de Lima

APRESENTAÇÃO 21

Fernanda Guimarães

INTRODUÇÃO 25

ANO ANÍSIO TEIXEIRA NO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE:
EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE

Edna Silva e Silvia Paes Barreto

ANÍSIO TEIXEIRA, GILBERTO FREYRE

E A MEMÓRIA INSTITUCIONAL

DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO 37

Rita de Cássia Araújo

ESCOLA EXPERIMENTAL DO RECIFE,

UM LUGAR DE MEMÓRIA 67

ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO

NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

PARA A ATUALIDADE BRASILEIRA 105

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

ANÍSIO, ANÍSIOS, TEIXEIRA 121

Ciema Mello

A EDUCAÇÃO DO *HOMO FABER*:

PRAGMATISMO, PEDAGOGIA E DEMOCRACIA

EM ANÍSIO TEIXEIRA 161

Fernando Alvim

MUSEU NA ESCOLA E ANÍSIO TEIXEIRA:

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ 189

Ângelo Araújo e Élide Silva

O MUSEU QUE SAI DE SI:

APONTAMENTOS E REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA

EDUCATIVA PROGRESSIVAMENTE INTEGRADORA 215

Jamille Barros

IMAGENS DA MEMÓRIA 245

AÇÃO COMUNITÁRIA E O COMPARTILHAMENTO

DE SABERES NA MEDIAÇÃO NO MUSEU DO HOMEM

DO NORDESTE E ENGENHO MASSANGANA 253

Murilo Dayo, Rayanne Santos e Tayane Ferreira

PREFÁCIO

Anísios de Oropa, França e Bahia

Mário Hélio Gomes de Lima¹

O pensamento faz-se ativo, a teoria se traduz em prática, o individual afirma-se no coletivo. Assim tem-se a Educação, palavra plural, mesmo no singular. Daí o acerto dos organizadores deste livro em grafar Anísios – mais do que um só Anísio – Teixeira. Sinônimo das melhores ideias e ações educativas à brasileira. Quase como se, em licença poética, houvesse uma aragem anísios como há de alísios.

Soletrar o nome de Anísio Teixeira, meio século depois de sua morte, implica em ir além de sua história pessoal e das evocações e celebrações. Explicar como suas ideias contribuíram para dar um novo rumo à (história da) educação brasileira e a força do seu exemplo dão sentido a iniciativas como a deste livro.

¹ Mário Hélio Gomes de Lima é escritor e jornalista, doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca, na Espanha, e diretor de Memória, Educação, Cultura e Arte da Fundação Joaquim Nabuco.

Foi numa década decisiva para o Brasil que Anísio Teixeira começou sua trajetória como educador. Precisamente em 1924, quando se tornou inspetor de ensino na Bahia, e, pouco tempo depois, diretor de Instrução Pública.

Não terá sido coincidência que, um século após a independência política do Brasil, os seus pensadores e artistas tratassem de redescobrir ou reinventar a si e ao seu lugar no mundo. Se o Modernismo é um dos subprodutos do Romantismo, 1822 e 1922 se iluminam mutuamente, como revelações de revoluções ou miragens. A confluência desses séculos em 2021/2022 pode servir para situar a *paideia* brasileira. Não há como fazê-lo sem uma revisitação crítica aos *heróis* pensadores/fundadores de sua educação.

Para compreender melhor a história daquele tempo e seus mais importantes atores é inevitável mirar com melhor atenção as modernidades e os modernismos. Demorar-se num longo voo – ainda que de pássaro – sobre o processo de modernização. Mais do que um processo/progresso apenas, nos seus confortos e nas suas turbulências, pelo qual passou – e ainda passa – o Brasil, na busca de (re)ordenar-se.

Foi Gilberto Freyre, amigo e admirador de Anísio Teixeira, quem bem contextualizou sua geração. Ambos, jovens que tinham a idade do século, quando, nos anos 1920, começaram a reforma da sociedade e do Estado. Ele afirmou, num artigo publicado no livro *Pessoas, coisas e animais* (2ª. Ed., Porto Alegre, Globo, 1981, p. 181), que:

Anísio Teixeira era, com efeito, um antecipado aos homens de sua própria geração no modo de procurar resolver os problemas brasileiros por uma renovação de métodos mais apolíticos que políticos de ação que importasse para o Brasil em verdadeira modernização social. Modernização, principalmente, da sua cultura, num sentido mais amplo e mais profundo que o entrevisto pelos “modernistas” do Rio e de São Paulo.

Não pertencíamos, então, nem ele nem eu, nem ao movimento denominado “modernista” nem ao número dos chamados “revolucionários”, que, desde a nossa meninice, vinham se rebelando, em levantes mais militares que civis, contra os Presidentes da República: Hermes, Epitácio, Bernardes. Mas éramos, talvez mais do que esses bravos, embora desorientados agitadores, revolucionários pelos propósitos de profunda reforma social do Brasil que nos animavam e pelo desencanto, que nos entristecia, com relação aos métodos ou às convenções nacionais de governo e de política. Nesses métodos se manifestava aos nossos olhos, nas vésperas de 1930, a incapacidade dos líderes então mais influentes da República de 89 para resolver os problemas nacionais mais complexos. Pois nem todos esses líderes eram homens do senso ou da sensibilidade política de um Góis Calmon ou de um Estácio Coimbra, de um Antônio Carlos ou de um Otávio Mangabeira.

Provavelmente, a maioria, neste início de segunda década do século XXI, ignora os nomes citados por Freyre. Convém visitar com olhos atentos o antes para, com olhos livres, melhor situar o agora e o depois. Por isso mesmo a iniciativa de um grupo de estudiosos do Museu do Homem do Nordeste de trazer à tona um grande educador já por si só dá valor objetivo à letra M de Memória e à E de Educação da diretoria em que trabalham: Memória, Educação, Cultura e Arte. Cada um desses substantivos tão imbrincado/intrincado está no outro que devem ser entendidos como um só.

Se para os místicos falta cumprir-se o Portugal do Quinto Império, sua ex-colônia, o Brasil precisa de algo mais *terra à vista* e chão firme: desimperializar-se. A alforria que precisa dar-se do seu passado escravocrata não encontra outro melhor remédio que a democracia. Não rimando com utopia do futuro do país do futuro, mas com os *hojes em dia*, do país do presente, bem enfrentando o seu passado. Memória/História, Educação/Cultura. Como, por sinal, está bem sintetizado neste parágrafo do artigo da antropóloga Ciema Mello inserido neste livro:

Mas chegará o dia em que o povo não votará mais por uma promessa vã, por uma camiseta, por um prato de feijão com rodela de linguiça, por medo ou por desânimo. Votará por convicção e por discernimento.

Nesse tempo, os Anísios há séculos dispersos vão reunir-se em assembleia secreta, refundir-se, reunificar-se, e devolver a unidade ao homem que, nascido para

ser coronel, por vontade e por desprendimento, foi o oposto. Então, restituído a si mesmo, íntegro, Anísio irá, merecidamente, descansar vendo, lá de cima, a democracia conquistada aqui embaixo pelo vitorioso povo brasileiro.

Se em mais de um aspecto os tempos dialogam na memória, no processo educativo isso se faz de modo complexo. Dramatizações eficazes das relações temporais se encontram em melhor tradução/elaboração nas obras de ficção do que em ensaios sociológicos, antropológicos ou filosóficos. Exemplos fáceis: o conto “Os mortos”, de James Joyce, e a novela *Requiem for a nun*, de William Faulkner. Neste último está a famosa frase sobre o (não) passar do tempo passado que, certamente, agradaria ao Freyre do *tempo tríbico*.

É preciso que passar em revista o passado não signifique entrar no credo da igreja positivista. Segundo o sistema político comtiano, de 1852, “en un mot, les vivants sont toujours, et de plus en plus, dominés par les mort”. No Brasil de 2021, como no de 1921 ou 1821, os vivos são, e cada vez mais, dominados não pelos mortos, mas pelos muito *vivos*.

Os frutos das inquietações e desassossegos dos intelectuais e homens de ação como o educador de Caetité começaram a ser colhidos na década de 1930. Não por acaso é nesse período que resultam os esforços para serem instituídas universidades. E são publicadas obras como *Casa-grande & senzala*, *Raízes do Brasil* e *Formação do Brasil contemporâneo*. Ainda hoje influentes e constantemente revisitadas. Resta

saber o que esperar de 2030 e quais novos *clássicos* interpretarão o país que um brasilianista dos anos 1960 já informou não ser assunto para amadores ou não iniciados.

O que era o Brasil nacionalista e orgulhoso da própria cultura num tempo em que Educação e Cultura, e até Educação e Saúde, formavam como que um só corpo, por mais variados que fossem os *corpora*, compêndios e tratados? Se uma imagem pode falar por todo um artigo de mil palavras, uma foto publicada na revista *O Cruzeiro*, em 30 de julho de 1932, diz muito sobre esse Brasil e seus líderes. Está como o destaque da seção “Factos da Semana”. O compositor e maestro Villa-Lobos rege um coral de estudantes. Mesmo não tendo diante de si a foto, o leitor pode saber muito bem do que se trata por esta longa legenda explicativa do redator do semanário:

Realizou-se segunda-feira da semana corrente, no estádio do Fluminense F. C. o ensaio do grande conjunto de vozes dos orfeonistas das escolas primárias do Distrito Federal, em número de mais de seis mil crianças, sob a regência do sr. Villa-Lobos. A brilhante iniciativa do sr. Anísio Teixeira, diretor da Instrução, foi brilhantemente vitoriosa, nesse primeiro e grandioso ensaio que constituiu uma nova inédita e empolgante, raramente conseguida em nosso meio, onde a cultura musical, no seio do povo continua a ser deficiente. As fotografias mostram um aspecto das crianças durante a execução do programa, e o sr. Villa-Lobos, quando regia as vozes que ele tão bem soube disciplinar.

Disciplina e disciplinar estão entre as palavras-chave da Educação. O modo como cada *maestro* (não acidentalmente ligada a *mestre*) disciplina ou rege sua escola, seus alunos e até outros mestres diz muito sobre qual tipo de escola ou de disciplina trata-se. Um outro exemplo *gráfico*, desta vez mencionado num livro do próprio Anísio Teixeira, servirá para mostrar como a tensão tradicional/novo deu a nota e o tom há décadas continua a vibrar num país como o Brasil – de crises cíclicas ou intermitentes:

Está ainda sob os meus olhos a caricatura de um humorista internacional. O quadro é o de uma sala de estar. Duas crianças, uma com um serrote e outra com um martelo e um formão, se entretêm, uma delas serrando a perna de uma cadeira e, outra, arrancando a formão e martelo as teclas do piano. Os pais, que vinham chegando, se retiram nas pontas dos pés, enquanto a mãe segreda: “Respeitemos as personalidades de nossos filhos...”

Não haverá, realmente, na aplicação das teorias modernas o excesso de zelo que a charge do caricaturista procurou assinalar? Não direi que não. Pode haver, na aplicação da teoria. Não nos parece, porém, que haja na teoria, em sua compreensão exata.

Antes de mais esclareçamos que não são as escolas as responsáveis pelas transformações do espírito da sociedade. As escolas são como os romancistas, também

acusados de corromperem a sociedade. Elas, como eles, refletem, tão somente, o que já vai pela própria sociedade. (*Pequena introdução à Filosofia da Educação: a Escola Progressiva ou a transformação da escola*. 6ª. edição. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1971, p. 18).

Visão realista e, sobretudo, prática, empírica, pragmática até, da educação. Provavelmente intensificada sob a influência dos pensadores estadunidenses com os quais tomou contato ainda jovem. E não apenas por meio da leitura.

A geração dos anísios é a dos gilbertos, ambos preocupados e ocupados com encontrar soluções brasileiras para problemas locais. Aquele *saber local* tão bem focado por Clifford Geertz se une ao *saber de experiências feito* do célebre verso d’*Os Lusíadas*. Ambos se encontram na ideia de *homem situado* de Gilberto Freyre. Tudo isso, de um modo ou de outro, para aquele sentido do *hic et nunc* que não faltou a esses brasileiros e se acentuou com o contato fecundo de John Dewey. Uma abordagem tão clara quanto *pé no chão*:

Para acrescentar nossa educação, para melhorar nossos costumes, para fazer avançar nossa política, temos que recorrer às condições específicas em que as coisas se geram.

Gilberto e Anísio, abertos ao mundo, e experienciados em Columbia e outros sítios da educação na *Outra América*. A relação entre os dois pensadores é tema de um dos capítulos deste livro.

Não são plurais apenas os anísios; as escolas e os seus meios. Os ambientes e as ferramentas. Década a década ele vai, eles vão, num processo de expansão. Gerando desafios e enfrentando os do próprio país, como a conturbada e sempre instável democracia, numa República que se nutre do caos, mas, paradoxalmente, proclama a ordem. Que é arcaica no autoritarismo, mas invoca o progresso como se fosse um mantra, um dos tantos mantras de um país enamorado da retórica.

Enquanto o Brasil retoma em 1946 os frágeis liames de sua democracia, Anísio é conselheiro especial de educação da Unesco. Momento bem explicado neste livro. Com o pormenor rico de inclusão de cartas do seu amigo Monteiro Lobato.

Quando Gilberto enxerga em Anísio um conciliador é como uma projeção do amigo baiano como síntese do país. Síntese que encontrou em si. Conciliador de contrários foi expressão frequente de auto-definição, que faz par com a ideia de equilíbrio entre antagonismos. E na mesma direção, as ideias de *confraternização*, de *acomodação*.

Essa cosmovisão conciliadora se encontra inclusive na sua forma de pensar a temporalidade e a espacialidade. Interpenetradas. Regional/nacional; local/global. A sua forma/fórmula de praticar a modernidade exemplifica isso. Não travou a luta contra os *passadistas* que foi o primeiro e mais extremo momento dos seus colegas paulistas. Nunca foi *futurista*, e sim *futurólogo*, pois os futuros plurais, como os passados não menos, lhe interessaram até o fim da vida.

Cabe dizer que a modernização não inimiga da tradição jamais foi privilégio de Gilberto. Se ele tão bem se harmonizava com o seu *primo* Manuel Bandeira – de geração anterior – este sintonizava-se em diversos pontos com os *mestres do passado*. Sintonia que não faltou a Anísio Teixeira. A palavra *sintonia*, aliás, tão útil para remeter a sua relação com Roquette-Pinto e a convicção que meios eletrônicos como o rádio são utilíssimos à educação. O rádio – com a multiplicação das ferramentas tecnológicas – permanece como uma opção válida e utilíssima a educadores. O Anísio dos anos 1940 e 1950 se encontra com os anísios dos anos 2020 e adiante.

Em 1951, Fernando Tude de Souza, num artigo em *O Cruzeiro*, observou, com precisão:

O rádio educativo não é só o que dá aulas. O rádio que dá aulas é o rádio didático uma espécie de rádio que Roquette-Pinto também organizou para o Rio de Janeiro, na prefeitura no tempo do sr. Anísio Teixeira. [...] Mas insistamos: tudo quanto se faz diante de um microfone pode e deve ter valores educativos, sem precisar de ser uma aula.

As ferramentas e as técnicas a serviço da educação, da pedagogia, do ensino interessam a todos os que se ocupam tanto da história quanto dos resultados objetivos da *instrução*. Se há um empírico a comandar Anísio Teixeira, atua segundo a obediência ao humanismo que, nele, é soberano. Como esteve claro na sua vida ativa e na

sua filosofia, e pode ser lido na página 150 do seu livro *Introdução à Filosofia da Educação*:

[...] O educador não pode ser equiparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. Ao lado da informação e da técnica, deve possuir uma clara filosofia da vida humana, e uma visão delicada e aguda da natureza do homem.

Sobre a *visão delicada e aguda* de Anísio Teixeira sobre os brasileiros e a educação se concentrou a equipe do Museu do Homem do Nordeste. A partir do Educativo, alguém acrescentaria. Mas o educativo num museu significa uma prática integral e integrada. Começando pela constatação há décadas explicitada por um poeta, de que o *melhor do mundo são as crianças*.

Educatio está para *treino* como *educare* para *nutrir* e *criar* e *educere* para *guiar* e *extrair*. Daí que a palavra *criança* tenha mais do que o sentido de uma faixa etária, e educação, num museu, transcenda o objeto. Portanto, os artigos deste livro servem de guia e nutrição a/de Anísio Teixeira, inspiração e exemplo do melhor que vem sendo/tendo a educação brasileira, livre e democraticamente concebida e exercida.

A decisão da Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte de enfatizar a educação a partir de Anísio Teixeira extrapola este livro de estudos. Ou tem nele uma das nascentes de um rio *massangano* que converge num só, sejam quais forem as fozes e vozes das águas. Alcança

a promoção de um prêmio que, como parte dos esforços do Delmiro Gouveia de Economia Criativa, encontra no diálogo fecundo sociedade/estado um caminho frutífero. Em que se busca reconhecer e mapear o empírico, as soluções, o modo como as escolas, os professores, os pesquisadores e os estudantes encontram as saídas mesmo quando todas as portas parecem cerradas.

No áspero, no agreste, no árido da escola das facas e da educação pela pedra, tão conhecidos dos *severinos* que povoam o Nordeste devem florescer as peculiares sementes dos desertos como pomares às avessas. Dos ventos cabrais e anísios. Críticos e empáticos a um só tempo. Dos tantos mestres *Carlos* afrodescendentes que aprenderam sem se ensinar, do verso de Ascenso Ferreira. Dos índios – de casaca ou não – de Oropas, França e Bahias. A Bahia de todos os Anísios, a França e Oropa dos Teixeiras. Não em busca das *eternas naus do sonho*, mas ao encontro, aqui e alhures, da realidade – educadora – de cada dia.

APRESENTAÇÃO

Fernanda Cavalcanti Guimarães¹

Durante o ano de 2021, a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) alinhou-se às diretrizes do Ministério da Educação no sentido de priorizar a educação nas primeiras séries do ensino básico. Corroborando com esse conceito, a Fundaj e a Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte (Dimeca) elegeram a temática “Educação e Memória” para nortear as ações durante todo este ano.

Transpondo para o discurso museológico o ideário de educação pública no Brasil, o Museu do Homem do Nordeste (Muhne) idealizou o “Ano Anísio Teixeira: educação como prioridade”. O objetivo é fazer refletir sobre o conceito de educação e de escola democrática, sobre as ações a serem desenvolvidas no âmbito do Muhne e do Engenho Massangana durante o ano de 2021 e, sobretudo, seguir as metas da instituição ao desenvolver projetos que explorem a interdependência entre educação e cultura.

Tomar por base Anísio Teixeira no desenvolvimento de ações é considerar a formação cidadã em seu sentido mais amplo, compreen-

¹ Fernanda Cavalcanti Guimarães é coordenadora-geral do Museu do Homem do Nordeste.

dendo a educação como instrumento de mudança e desenvolvimento socioeconômico. É qualificar o cidadão para o mercado de trabalho buscando a superação das desigualdades sociais.

A ideia é renovar, reinventar, ressignificar as ações educativas e comunitárias desenvolvidas pelo nosso setor educativo à luz dos escritos e ensinamentos de Anísio Teixeira sobre educação, priorizando o modelo defendido por ele em suas obras. Um exemplo prático disso é o projeto Museu na Escola, desenvolvido pela Coordenação de Ações Educativas e Comunitárias com o objetivo de ampliar o alcance das ações do Muhne e do Engenho Massangana junto às escolas.

No desenvolvimento do projeto “Ano Anísio Teixeira: educação como prioridade” estão sendo realizados estudos, pesquisas e seminários para formação da equipe, elaboração de material educativo para estudantes e professores, criação de uma biblioteca virtual voltada para educadores de museus e professores, concentrando as experiências pedagógicas do Muhne em artigos e ensaios que dialogam com o pensamento do educador Anísio Teixeira, patrono da educação pública no Brasil.

Acreditamos que a execução deste projeto irá permitir uma maior aproximação com escolas de caráter técnico, de modo a contribuir com um processo de formação cidadã e crítica por meio da reflexão sobre processos de formação das identidades regionais.

Para tanto, ao longo do ano, as coordenações do Museu do Homem do Nordeste – sobretudo a Coordenação de Ações Educativas e a Divisão de Estudos Museais da Coordenação de Museologia – contaram com a parceria de outros setores que compõem a Dimeca, bem como, pesquisadores convidados, que enriquecerem o nosso projeto com suas participações em seminários e com a escrita de artigos para esta publicação.

Como forma de destacar a memória institucional da Fundaj, vale registrar que Anísio Teixeira, ao priorizar uma política nacional de educação que disseminasse pesquisas socioeducacionais sobre as condições culturais e escolares em todo o Brasil, e em cada região em particular, instituiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais, distribuídos em alguns estados do país. Tendo como diretor o antropólogo Gilberto Freyre, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco teve sua sede no então Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (IJNPS), atual Fundação Joaquim Nabuco. Sob a ótica de encarar a educação como prioridade, Anísio Teixeira propôs a criação da Escola Experimental do Recife atrelada ao Centro Regional, que também foi dirigida por Gilberto Freyre. Posteriormente, estes centros regionais e a Escola Experimental foram extintos, e os bens patrimoniais incorporados ao então IJNPS. Uma de suas unidades, localizada em Apipucos, foi batizada como Campus Anísio Teixeira.

A concepção de acesso universal a uma educação de qualidade em todas as suas esferas faz-se necessária cada vez mais no Brasil, inclusive a de educação não-formal, além daquela promovida nos espaços museais.

Com a edição deste livro “Anísio, Anísios Teixeira: um educador no Museu do Homem do Nordeste” acredito que tenhamos realizado uma importante contribuição para a nossa instituição, bem como para a educação em museus no Brasil, destacando a importância da inclusão social através da educação e da cultura. O museu, além de ser uma instituição que coleta objetos e obras de arte, que registra e cataloga, que conserva e preserva, que difunde e expõe, é, também, um lugar de construção de pensamento, que estuda e pesquisa, que educa e forma cidadãos.

INTRODUÇÃO

Ano Anísio Teixeira no Museu do Homem do Nordeste: educação como prioridade

Edna Maria da Silva¹

Silvia Paes Barreto²

O projeto “Ano Anísio Teixeira no Museu do Homem do Nordeste: educação como prioridade” nasceu com o desafio de promover a memória da educação pública no Brasil por meio da divulgação da história de vida do expoente educador e gestor público, Anísio Teixeira. Ao longo de um ano, foram previstas atividades voltadas para a divulgação da obra do autor: uma série de seminários de formação para a equipe do Muhne, em especial dos jovens educadores responsáveis pela mediação; ações educativas foram desenvolvidas sob a inspiração

¹ Pedagoga (UFPE), especialista em Educação não-formal pela Fafire, mestre em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (UFPE) e doutoranda em Ciências da Religião (UNICAP). Analista C&T da Fundação Joaquim Nabuco, é coordenadora de Ações Educativas e Comunitárias do Museu do Homem do Nordeste e Engenho Massangana.

² Cientista Social (UFPE), mestra em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFPE), Analista C&T da Fundação Joaquim Nabuco, atua na Divisão de Estudos Museais da Coordenação de Museologia do Museu do Homem do Nordeste.

das ideias compartilhadas; o lançamento de uma biblioteca virtual; e esta publicação, pensada para registrar os resultados parciais do projeto, que continuou em execução ao longo de um ano.

O projeto buscou também divulgar parte importante da memória institucional da Fundaj ao revisitarmos as experiências do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco (1957-1975), e da Escola Experimental do Recife (1960-1975), idealizados por Anísio Teixeira e acolhidos por Gilberto Freyre no antigo Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, hoje Fundação Joaquim Nabuco. Esta passagem próxima do educador pela Fundaj é narrada pela pesquisadora Rita de Cássia Araújo.

Esforço significativo despendido pelos envolvidos no projeto foi o da escrita dos ensaios e relatos de experiência reunidos nesta publicação. Ciema Mello, Fernando Alvim e Ana Abranches mergulharam na trajetória do homenageado para nos apresentar a figura deste homem de ação idealista mas com um sentido prático para a vida que o orientou à múltiplas realizações.

Por sua vez, os mediadores foram convidados a olhar retrospectivamente para a prática educativa no Muhne e refletir criticamente sobre ela, buscando as referências e os conceitos que a animam, e ainda acrescentando outra camada de sentidos ao pensá-las também à luz de algumas das ideias do Anísio Teixeira. Assim como foram motivados a projetar ações futuras, e algumas delas puderam ser realizadas e relatadas em tempo para comporem este livro.

Cumprir reconhecer o quanto o contexto atual de pandemia em que realizamos o projeto afetou o seu formato, sendo esta uma das respostas do Muhne ao período em que as atividades presenciais junto ao público estiveram suspensas. Sem a presença física do público, ante as restrições, as propostas de atividades e mediações foram elaboradas ou adaptadas aos meios virtuais. O que a princípio era visto como um limite para a ação, revelou-se potencial de transformação e ampliou o alcance dessas propostas, como veremos nos relatos e artigos de autoria dos mediadores Jamille Barros, Ângelo Araújo e Élide Silva.

Educador que defendeu ao longo de sua trajetória a ideia da educação como um direito de todos, Anísio Teixeira trabalhou intensamente para desenvolver as bases conceituais e materiais de um sistema que pudesse garantir a educação pública, gratuita, laica e de acesso universalizado a todos os brasileiros.

Nascido em Caetité, na Bahia, numa família influente, teve os primeiros estudos concluídos em colégio jesuíta, e formou-se em Direito, em Salvador. Aos 24 anos foi convidado a assumir o cargo de inspetor geral de educação do estado da Bahia, quando toma contato pela primeira vez com a realidade escolar da maioria e da incipiente presença estatal neste campo.

Entre 1927 e 1929 realizou viagens aos Estados Unidos, quando conheceu sistemas escolares americanos, frequentou o Teacher's College e tomou contato com o pensamento de John Dewey, filósofo adepto ao

Pragmatismo e principal referência de Anísio Teixeira para defender o que postulava: uma escola moderna, atenta ao ritmo das transformações, que preparasse os alunos para um mundo em constante mudança e para os valores da democracia.

Anísio Teixeira aderiu ao pensamento de Dewey, realizou traduções das obras fundamentais do autor e as divulgou por meio de seus próprios textos. Idealista, ante uma realidade em que a maioria da população permanecia sem qualquer acesso à formação básica, enquanto uma elite frequentava escolas de formação clássica e fortemente pautadas em valores católicos, Anísio Teixeira converteu-se à missão da educação e tomou para si o propósito de mudar o cenário da educação no Brasil.

O Brasil passava por profundas transformações na era Vargas, as oligarquias rurais que concentravam o poder e a riqueza tiveram que ceder lugar para outros atores no caminho da modernização econômica e social. Para que outros valores pudessem se desenvolver e abrir espaço para a mudança era preciso reinventar a educação e Anísio Teixeira não estava sozinho nessa cruzada como expressa o *Manifesto dos pioneiros da educação nova* que assina junto a Fernando de Azevedo, Roquette-Pinto, Cecília Meirelles e outros expoentes e educadores de sua época.

Ainda nos anos 30 do século passado, tendo conhecido a pujante sociedade americana e respirado os ares do liberalismo, que entendia como liberdade assentada na inteligência, mais do que ausência de restrições à ação individual, Anísio Teixeira passa a defender a presença do

Estado na construção de um sistema público de educação que pudesse formar indivíduos aptos a participar tanto dos avanços sociais e econômicos advindos da aplicação da ciência e da técnica nos processos de trabalho, pelo industrialismo, quanto dos avanços políticos de uma nova e mais complexa sociedade democrática e em permanente mudança.

A forma democrática exprime a convicção de que, a despeito da desigualdade dos indivíduos, existe, em todos eles, salvo alguns poucos deficientes, um mínimo de inteligência que os capacita à participação social e a contribuírem para a sociedade (Teixeira, 1968, p.14).

Para o educador, todas as “grandes liberdades da época”, as liberdades de expressão, de reunião e organização, e a liberdade de ir e vir, “estavam subordinadas a uma condição fundamental: a de educação”.

Em suas obras, Anísio Teixeira defendeu a escola pública como fator inerente à democracia, cabendo ao Estado o dever de assegurá-la. Esta foi uma defesa levada por ele também para o campo prático na medida em que promoveu diversas reformas nos sistemas escolares. Segundo Rodrigo Souza,

O trabalho de Anísio Teixeira foi incansável pela organização de um sistema educacional brasileiro. [...] Anísio não foi um simples gestor de instituições públicas de ensino, foi docente desde a escola fundamental até a universidade. Sua atuação pode ser investigada no âmbito das políticas de educação, na formação de

professores e no campo das teorias pedagógicas (Souza, 2011, p. 200).

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

Quanto à Educação Profissional, Anísio Teixeira defendia uma escola integrativa, que preparasse os estudantes para solucionar os problemas reais e não mais uma educação dualista, que mantivesse e aprofundasse as disparidades sociais. Ele criticava a clara disparidade de prestígio entre as escolas secundárias e profissionais, sendo a primeira de formação intelectual e a segunda voltada para formação de mão de obra (Pinto, 2021).

Segundo Teixeira (1997, p. 93-94),

A escola secundária é considerada entre nós como uma instituição totalmente diferente das escolas profissionais, embora servindo ambas a alunos da mesma idade. O velho preconceito contra as ‘profissões’ chamadas manuais corporifica-se nesse aspecto dualístico da nos-

sa educação para o adolescente. A escola profissional não tem perante a opinião pública o ‘prestígio’ de que desfruta a escola ‘acadêmica’. Isso torna a educação secundária antidemocrática, por um lado, e por outro, antieconômica. Tal aspecto não somente agrava o caráter livresco e artificioso da escola ‘acadêmica’ como impede o desenvolvimento das escolas profissionais, que são cada vez mais escolas para pobres e desafortunados.

Assim, as propostas de reforma educacional de Anísio Teixeira se basearam na luta pela democratização da escola e na compreensão da educação como instrumento de mudança e desenvolvimento socioeconômico. A educação profissional deveria, portanto, aspirar também à formação cidadã ampla através de indivíduos articulados e atentos às questões sociais, bem como de trabalhadores críticos e autônomos, atentos às demandas a eles impostas.

A educação como ferramenta de emancipação e autonomia tal qual compreendemos hoje é recente, tendo sido delineada com essa acepção há poucas décadas. No Brasil, desde os seus primórdios, a Educação (ou “Instrução”, termo utilizado até o século XIX) foi estabelecida com prerrogativas excludentes. Esse sistema voltado para poucos (por ser custoso; por ser escasso; em virtude da larga mão de obra infantil institucionalizada; entre outros motivos) cada vez mais passou a ser questionado, sendo o século XX palco de variadas disputas sobre os rumos do aprendizado no país.

Olhar para a obra de Anísio Teixeira permite-nos refletir sobre educação e escola democrática e, dessa forma, nortear ações educativas e comunitárias, bem como investigações no campo da educação museal alinhadas com as diretrizes estabelecidas pela Dimeca/Fundaj e pelo Ministério da Educação. A execução deste projeto tem permitido uma maior aproximação com escolas de caráter técnico, de modo a contribuir, nestas escolas, com um processo de formação cidadã e crítica através dos estudos dos processos de formação das identidades no contexto regional, além de trabalhar com outros grupos tidos como prioritários para Anísio Teixeira, a exemplo do ensino básico e da formação de professores.

Ainda que Anísio Teixeira não tenha escrito sobre processos educativos em museus, seu pensamento nos motivou a olhar para o conjunto das atividades de mediação e atendimento, e à luz das ideias do autor, destacar em que sentido as compreendemos como colaborando para melhorar as condições de acesso de públicos específicos aos espaços do Museu do Homem do Nordeste e Engenho Massangana. Já na década de 1950, recomendações da Unesco preconizavam a Educação em museus como principal esteio a justificar uma função social para as instituições museais. Desde então, aos setores educativos de museus tem sido conferida a responsabilidade de acolher o público, em especial o escolar, no intuito de facilitar a fruição e aumentar a procura pela visitação, segundo a lógica das instituições. Nesse tema da relação entre democracia e museus, a educação museal pode ser parte de

um processo de aprofundamento democrático que almeja alcançar o direito à memória, inclusive memórias de comunidades singulares, o respeito às diversidades culturais e identitárias, além da universalização do acesso aos bens culturais musealizados.

O projeto tem como perspectiva contribuir também com a diretoria da Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte, para o exercício de 2021 – *Educação e Memória* – reforçando, portanto, o alinhamento da Fundaj com o MEC através de ações compartilhadas entre todas as coordenações subordinadas à diretoria. Por meio do pensamento do educador Anísio Teixeira, o projeto envolveu a Coordenação de Ações Educativas e Comunitárias e a Divisão de Estudos Museais do Museu na reflexão sobre a prática, concepção e desenvolvimento de ações educativas que priorizassem públicos até então escassamente assistidos pelo Museu. Dentre estes, buscou-se pensar ações voltadas para estudantes dos institutos federais de educação e escolas técnicas, alvo de grande preocupação durante toda a vida do patrono da educação pública brasileira.

As atividades foram divididas em três etapas. A primeira situou toda a equipe acerca dos conteúdos referentes a Anísio Teixeira, a fim de dinamizar o diálogo e valorizar a pluralidade dos discursos, fornecendo os subsídios para o desenvolvimento posterior de propostas educativas. Na segunda etapa, voltada à concepção e práxis didática, ações educativas foram planejadas e algumas foram aplicadas, e puderam ser referidas nesta publicação. A terceira e última etapa do projeto

consiste nos resultados propriamente ditos, como esta publicação, o lançamento da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira e a realização do Seminário Anísio Teixeira.

Trazer à luz e compartilhar as visões de Anísio Teixeira acerca da educação e do processo de escolarização no Brasil é reconhecer o pioneirismo daquele que no passado se empenhou por projetos educacionais e de nação verdadeiramente democráticos e que continua nos inspirando no presente a defender a qualidade, a gratuidade e universalidade da educação pública.

Dessa forma, tomar por base Anísio Teixeira no desenvolvimento de ações educativas em museus é considerar a formação cidadã em seu sentido mais amplo, considerando os diversos aspectos que permeiam a compreensão de uma formação não academicista e articulada em sua totalidade com as demandas da sociedade.

Os desafios que se apresentam hoje para a sociedade brasileira são tais que recolocam a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade no centro das preocupações dos que atuam nos sistemas públicos nos vários níveis de governo. Como referência desta defesa, continua a figura de Anísio Teixeira a nos lembrar que, para garantirmos uma sociedade verdadeiramente democrática, é preciso sempre avançar na melhoria das condições de acesso à educação, trabalho que não pode ser relegado somente à iniciativas do setor privado, pelo risco de adiarmos ainda mais a superação das desigualdades sociais, marca vergonhosamente definidora do que somos como sociedade.

REFERÊNCIAS

GOHM, M. G. *Educação não-formal e cultura política*. 5. ed. São Paulo, Cortez. 2011.

IBRAM. *Caderno da política nacional de educação museal*. Brasília: [s. n.], 2018. 132 p. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2021.

PINTO, Jorge E. V. “O pensamento de Anísio Teixeira e a formação integral na educação profissional técnica no Brasil”. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-22, 2021.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. “Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira”. *Cadernos de História da Educação* – v. 10, n. 1 – jan./jun. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. “Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro”. *Educação e Ciências Sociais*. v.3, n.8, 1958.

_____. *Educação é um Direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

ANÍSIO TEIXEIRA, GILBERTO FREYRE E A MEMÓRIA INSTITUCIONAL DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Rita de Cássia Barbosa de Araújo¹

Todo aquele observador atento que transita pela principal via do bairro de Apipucos, Recife, depara-se, em algum momento do percurso, com uma inscrição em baixo relevo gravada no muro de um dos mais antigos edifícios da cercania: “Fundaj – MEC. Fundação Joaquim Nabuco – campus Anísio Teixeira”. Deixemos de lado por ora a menção a Joaquim Nabuco e nos detenhamos no “campus Anísio Teixeira”, posto que a este último educador brasileiro se dedica o projeto “Ano Anísio Teixeira: educação como prioridade”, coordenado pelo Museu do Homem do Nordeste, da Fundação Joaquim Nabuco, no âmbito do qual se inscreve este breve ensaio. Mais do que sinalizar aos transeuntes

¹ Rita de Cássia Barbosa de Araújo é graduada em Ciências Sociais e mestra em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como pesquisadora titular no Centro de Documentação e de Estudos da História Brasileira Rodrigo Mello Franco de Andrade (Cehibra), da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e é sócia efetiva do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano. E-mail: rita.araujo@fundaj.gov.br.

a localização de um dos sítios desta longeva instituição pública federal de pesquisa social, memória, educação e cultura, a inscrição feita em “pedra e cal” na Fundação Joaquim Nabuco² pode ser concebida como um documento histórico, logo, portadora de informações de interesse para a produção de conhecimento e expressão de uma intencionalidade, consciente ou não, de indivíduos, grupos ou instituição. (Le Goff, 1982, p. 113-114). Inscrição gráfica que é memória social, entendida como experiências comuns vividas interiormente, continuamente reelaboradas pelos sujeitos em suas vivências históricas e em meio aos processos e às relações sociais travadas no cotidiano. Memórias que são permanentemente objetos de disputas e poder (Montenegro, 2007).

Embora saibamos da importância dos estudos e pesquisas sobre os temas da memória e história da educação e da memória social das escolas, não temos a pretensão de adentrar nessas searas. Aos interessados, há uma vasta e diversa produção intelectual que, pelo menos desde a década de 1960, vem se dedicando a investigar, debater e compreender os fundamentos filosóficos, sociais, educacionais e pedagógicos que essas temáticas encerram (Nunes, 2015; Stephanou; Bastos, 2005). Aos nossos propósitos, interessa tão somente soprar a primeira camada de pó que obscurece a memória do educador Anísio Teixeira e as marcas

² O então Instituto Joaquim Nabuco, atual Fundação Joaquim Nabuco, foi criado pelo Congresso Nacional por meio da Lei nº 770, de 21 de julho de 1949. O projeto de sua criação partiu do sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre, à época deputado federal constituinte por Pernambuco, como parte das comemorações pelo primeiro centenário de Joaquim Nabuco.

por ele deixadas na Fundação Joaquim Nabuco. Apagamento de memória que, de certa forma e particularmente em Pernambuco, parece estender-se às concepções, ações, práticas educacionais e instituições de ensino e formação às quais Anísio Teixeira esteve de algum modo associado (Souza, 2013; Gouvêa, 2018).

Iniciamos por buscar desnaturalizar o que nos soa óbvio, correio e familiar e por problematizar a homenagem a Anísio Teixeira eloquentemente expressa na denominação dada ao *campus* da Fundaj no bairro de Apipucos. Questionar no sentido de tentar encontrar alguns fios e tramas da complexa teia de relações sociais e institucionais, de significados, identidades, sociabilidades intelectuais e interesses de diversas ordens e matizes, urdida em torno de Anísio Teixeira, Gilberto Freyre e o então Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, atual Fundação Joaquim Nabuco, no contexto da sociedade brasileira das décadas de 1950 a 1970. Procuramos reavivar essa memória nos fazendo valer principalmente da documentação que se encontra preservada no Centro de Documentação e de Estudos da História Brasileira Rodrigo Mello Franco de Andrade (Cehibra) da Fundação Joaquim Nabuco. No acervo, deparamo-nos com o arquivo histórico referente ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife e à Escola Experimental do Recife, instituições atreladas ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep). Criados durante a gestão de Anísio Teixeira à frente do Inep, o Centro Regional (1957) e a Escola Experimental do Recife (1960) foram dirigidos pelo sociólogo e antropólogo Gilberto

Freyre. A referida documentação se compõe de documentos textuais microfilmados, digitalizados anos depois, que falam da administração e do dia a dia na escola; de fotografias que retratam as práticas cotidianas escolares; e da coleção *Cadernos Região e Educação*, publicada pelo Centro de Pesquisas do Recife. A presença dessa documentação no acervo do Cehibra constitui em si mesma um fio de memória da relação estabelecida entre Anísio Teixeira, Gilberto Freyre e a Fundação Joaquim Nabuco.

Ao ingressarmos nesse universo escolar – feito de afetos, lembranças e esquecimentos, tensões, lutas, conquistas, frustrações e esperanças, como também de trabalho, conhecimentos educacionais, sociais e de práticas pedagógicas – não estamos sós. Entramos de mãos dadas com os alunos que, entre 1963 e 1975, deram vida à Escola Experimental do Recife; hoje, eternas crianças que se entregaram às fotografias e que, juntas aos professores, pesquisadores, administradores e auxiliares da Escola, legaram-nos uma importante fração da memória social da educação no Brasil e no Nordeste em particular.



Alunos da Escola Experimental do Recife, na década de 1960. Arquivo do Inep. Acervo Fundação Joaquim Nabuco.

Anísio Teixeira: por uma política nacional de “reconstrução educacional”

Na década de 1950, tempos de vivência de uma democracia no Brasil ainda que frágil e ameaçada, Anísio Teixeira era um homem reconhecido nacional e internacionalmente por suas ideias e seus posi-

cionamentos políticos, assim como por sua obra e atuação como gestor na área da educação. “Master of Arts pelo Teachers College” da Universidade de Columbia, título obtido em 1929, sua produção intelectual era pontuada de êxito, havendo publicado livros de grande repercussão nos círculos intelectuais e políticos do país: *Aspectos americanos da educação*, em 1928; *Vida e educação*, em 1930; *Educação progressiva – Uma introdução à filosofia da educação*, em 1932. Dois anos depois, publicou *Em marcha para a democracia*; e, em 1936, *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*. Na década de 1950, foram publicados *Educação para a democracia*, em 1953; *A educação e a crise brasileira*, em 1956; e *Educação não é privilégio*, em 1957.

Movido pelos ideais da ciência, do industrialismo e da democracia, que acreditava centrais para conduzir o país rumo a um capitalismo moderno e civilizado, em 1931, enquanto diretor de Instrução Pública do Distrito Federal do Rio de Janeiro, o educador baiano promoveu ampla reforma na instrução pública que atingiu desde a escola primária à secundária e ao ensino de adultos, projetando seu nome no cenário nacional. No bojo da reforma, em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, na qual Gilberto Freyre, a convite do então reitor Anísio Teixeira, lecionou as cátedras de Sociologia, Antropologia Social e Cultural e Pesquisa Social (Meucci, 2006, p. 113-128). Por sua defesa intransigente da democracia e dos princípios liberais e republicanos e por suas ideias no campo da educação, da ciência e da cultura, Anísio Teixeira tornou-se alvo de perseguições políticas.

Acusado de participar da chamada Intentona Comunista de 1935, sentiu-se compelido a afastar-se das funções desempenhadas na universidade e na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Face ao recrudescimento da escalada autoritária e centralizadora do governo de Getúlio Vargas, ocorrido sobretudo a partir de 1937, distanciou-se das atividades públicas, retornando apenas após a retomada do regime democrático no país no pós-1945.

Em sua tese convertida em livro, a pesquisadora e educadora Clarice Nunes viu-se arrebatada pelo pensamento, obra, atitudes e posicionamentos políticos e ideológicos de Anísio Teixeira a favor da educação pública, laica e gratuita; o que a levou a escrever, à sua revelia, segundo disse, uma biografia intelectual dedicada a este educador, cujo “devotamento incondicional à democracia e à educação para a democracia [...] ainda se manifesta à frente de nosso tempo”. Para a estudiosa, a trajetória de vida pessoal de Anísio Teixeira foi forjada em meio às mudanças em curso na sociedade brasileira nas décadas de 1920 e 1930, vivenciadas sobretudo nas grandes cidades onde os processos de modernização, urbanização e industrialização eram facilmente percebidos. Anísio Teixeira despertava então como um dos expoentes de uma vanguarda intelectual de perfil modernizante e liberal que se movimentava nos grandes centros urbanos. Grupo que buscava soluções para a crise instaurada pela República Velha e pelas oligarquias aboletadas nos diversos estados do país “mediante projetos educativos que traziam no seu bojo certas concepções de povo brasileiro e

pretendiam instaurar a modernidade, isto é, a civilidade, a racionalidade, a urbanidade, a disciplina de uma sociedade capitalista”. Tratava-se de reconstruir a educação brasileira em bases técnicas e científicas. Esses intelectuais, pioneiros em suas concepções, propostas e posicionamentos políticos em relação aos rumos a serem dados ao processo de modernização e à educação no Brasil, deixaram seus nomes gravados no célebre *Manifesto de reconstrução educacional no Brasil, dirigido ao povo e ao governo*, datado de 1932. Ainda segundo Clarice Nunes (2000, p. 9-13), a preocupação maior dessa geração de intelectuais “foi organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade”.

Em 1946, após passagem pela Unesco como conselheiro de ensino superior, Anísio Teixeira ocupou o cargo de secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia. Durante sua gestão à frente da pasta, idealizou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, localizado no bairro popular da Liberdade, em Salvador. Inaugurada em 1950, esta obra o projetou internacionalmente e foi considerada pela Unesco modelo a ser replicado nos chamados países subdesenvolvidos. Conhecido como Escola-Parque, visava oferecer à criança uma educação integral, com atenção à sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Em 1951, a convite do ministro da Educação Ernesto Simões Filho, Anísio Teixeira assumiu a gestão da secretaria geral da Campanha de Aperfei-

çoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e, no ano seguinte, foi nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), acumulando as duas funções até 1964.

No âmbito de sua gestão no Inep, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), responsável pela realização de estudos e pesquisas científicas nas áreas da educação e das ciências sociais, pela avaliação e monitoramento do sistema escolar brasileiro. Ao CBPE, vincularam-se os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, instalados nas cidades do Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. As ideias e os posicionamentos políticos e ideológicos de Anísio Teixeira voltaram a incomodar as forças conservadoras e reacionárias do país. Em 1958, bispos católicos, temerosos, inclusive da concorrência das escolas públicas com as escolas privadas católicas, acusaram-no de extremista e solicitaram ao presidente da república, Juscelino Kubstichek, que o exonerasse da direção do Inep. Todavia, não obtiveram êxito no intento. Persistente e coerente com seus ideais, junto ao antropólogo Darcy Ribeiro, foi um dos responsáveis pela criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961, da qual veio a ser reitor entre 1962 e 1964. Com o golpe de Estado de 1964 e a implantação da ditadura militar no Brasil, Anísio Teixeira foi compulsoriamente afastado do cargo, deixando o país logo em seguida.

Para Anísio Teixeira, o Inep constituía órgão estratégico na “marcha da expansão educacional brasileira”. Anísio considerava o conhecimento de base científica parte integrante e preliminar do programa de

reconstrução das escolas e de revisão dos seus métodos. Para o educador: “Não será por lei, mas por tais estudos que daremos início à reforma de ensino” (Teixeira *apud* Ferreira, 2008, p. 279). A criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais encontravam aqui sua maior justificativa. Entre seus principais objetivos, estava a realização de pesquisas sociais e educacionais sobre as condições sociais, culturais e escolares de cada região em particular e do país como um todo; a elaboração de planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional nos níveis primário, médio, superior e da educação para adultos; a elaboração de material didático e o desenvolvimento de estudos sob diversos aspectos ligados à educação e ao ambiente escolar; e o treinamento e a capacitação de professores, administradores escolares e orientadores educacionais (Peregrino, 1987).

As pesquisas realizadas pelos centros, regionalmente contextualizadas, faziam parte de uma estratégia do Ministério da Educação de, por meio do Inep, obter subsídios para elaboração gradual de uma política nacional de educação. De acordo com a socióloga Simone Meucci (2012, p. 4), pensava-se que as ações de pesquisas educacionais e sociológicas, de formação de professores e gestores da educação e os experimentos desenvolvidos pelos centros seriam “capazes de subsidiar políticas públicas para o que Anísio Teixeira chamava de ‘reconstrução educacional’ do país”. Uma política em consonância com as mudanças de uma sociedade que caminhava para o tipo urbano-industrial e com as exigências do desenvolvimento social e cultural das diversas regiões.

Em defesa da educação primária, no clássico *Educação não é privilégio*, publicado em 1957, Anísio Teixeira afirmava:

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 ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara o prosseguimento da educação ulterior à primária. 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 hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (Teixeira, 2007, p. 66-67).

Entre 1955 e 1961, período que antecedeu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), predominaram no âmbito dos centros as pesquisas que tinham por tema as relações entre educação e meio social em contextos de mudanças da sociedade, considerados em suas particularidades históricas e regionais, quer em pequenas comunidades no interior do país quer nos grandes centros urbanos. Discutiam-se as transformações a serem introduzidas nos di-

versos níveis de ensino, de modo que a escola viesse a contribuir com o desenvolvimento econômico e social brasileiro, respeitando as diversidades socioculturais regionais (Ferreira, 2008; Gouvêa, 2019).

A criação dos centros de pesquisas relacionava-se com as discussões travadas no Congresso Nacional em torno do projeto para a definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujos trâmites e debates, iniciados em 1946, prolongaram-se por toda década de 1950, sendo a lei aprovada apenas em 1961. No centro da polêmica, estavam propostas divergentes entre centralização e descentralização do ensino secundário. Esta última proposta era condenada pelo então deputado federal Gustavo Capanema, ex-ministro da Educação e Saúde do governo Vargas entre 1934 e 1945, que argumentava que a descentralização ameaçava a qualidade do ensino e, no limite, a própria ideia de nação. Anísio Teixeira, por sua vez, posicionava-se francamente “favorável à descentralização administrativa, financeira e curricular entendendo a ‘diversificação’ como um sintoma do desenvolvimento cultural da nação” (Meucci, 2012, p. 4-6). O diretor do Inep percebia, na descentralização do ensino, “a possibilidade de superação da ossatura institucional do Estado Novo e o ressurgimento do federalismo como um instrumento de administração pública”.

O acalorado debate entre centralização e descentralização do ensino, avivado nos anos 1950, quando da elaboração de uma política nacional de educação, remetia ao período estadonovista e tinha seus desdobramentos nos vários centros regionais de pesquisas. No Recife,

a conferência pronunciada por Levy Cruz intitulada “Espaço, tempo, região e educação”, em novembro de 1959, reacendeu a polêmica em meio à qual o posicionamento do próprio Levy Cruz e o de Gilberto Freyre são emblemáticos:

[...] para Freyre, a descentralização do sistema de ensino primário favoreceria um rompimento com o legado uniformizador do Estado Novo permitindo uma forma de administração federativa que não apenas respeita a diversidade cultural nacional, mas também a dinâmica sociológica de conciliação dos contrastes, em particular, dos valores rurais e urbanos. Para Cruz, ao contrário, o rompimento com a solução varguista representa uma continuidade que impede a transformação da sociedade brasileira no sentido democrático. Para Cruz a alternativa que se apresenta é entregar à União o controle do ensino primário possibilitando tirar do setor tradicional o controle sobre a formação de crianças e jovens (Meucci, 2012, p. 26).

Com a promulgação da LDB em 1961, os estudos e as pesquisas sociais voltadas para a educação perderam o sentido original que as justificava e, em 1962, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais foi extinta do organograma dos centros. Nos anos seguintes, os estudos buscaram atender as demandas oriundas da elaboração do Plano Nacional de Educação, concentrando-se em elucidar problemas mais específicos, relacionados diretamente ao funcionamento interno das escolas.

Educação e região: Gilberto Freyre e o Centro Regional de Pesquisas do Recife

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco foi criado em 1957, sendo o último entre os congêneres. O relativo retardo na implantação desta unidade deveu-se à relutância de Gilberto Freyre em aceitar o insistente convite de Anísio Teixeira, “seu amigo de mocidade e de estudos nos Estados Unidos”, para ser o seu diretor. Em depoimento, Graziela Peregrino, uma das principais integrantes do quadro de pesquisadores do centro, atribuiu a resistência de Freyre ao temor do premiado autor de *Casa-grande & senzala* de comprometer seu tempo de escritor com a rotina burocrática e os encargos administrativos. Primava por se dedicar à produção de conhecimento, à vivência da sociabilidade e aos compromissos intelectuais no Brasil e no estrangeiro, como também por preservar sua independência intelectual de escritor, seu pensamento crítico e autonomia, inclusive em relação ao Ministério da Educação, do qual, dizia, que não seria um “executor de ordens” (Peregrino, 1987, p. 206).

Ao prestígio intelectual de Freyre, provavelmente deve-se o fato de, entre os cinco centros regionais, apenas o de Pernambuco vir a ser denominado de Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Contudo, há indícios de que esse aparente capricho guardava ao menos um propósito declarado. No discurso de posse como diretor do

órgão, em 1º de outubro de 1957 – permaneceu no cargo até o final de 1963 –, Gilberto Freyre expôs que o principal motivo para aceitar a direção do órgão era por vislumbrar a possibilidade de, por meio do centro regional, reabilitar o Recife como núcleo intelectual de uma vasta região que se estendia de Alagoas ao Ceará (Meucci, 2012, p. 7). Vale lembrar que a proeminente posição ocupada por Pernambuco e pelo Recife no conjunto da federação, havendo se construído ainda em tempos coloniais, dava franca mostra de declínio no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, face principalmente à perda crescente da importância da agroindústria açucareira regional e à ascensão do Sudeste como centro de acumulação de capital no país, região onde o dinamismo industrial e urbano apresentava evidentes sinais de força e vitalidade.

Em seus primórdios, o Centro Regional do Recife funcionou em salas cedidas pelo então Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (IJNPS), também subordinado ao Ministério da Educação. Órgão com sede no Recife e com área de atuação regional, tinha em Gilberto Freyre seu idealizador, animador, mentor intelectual e principal articulador institucional. Em 1958, o Inep adquiriu imóvel próprio no bairro de Apipucos, onde se instalou em definitivo. Assim como os demais centros de pesquisas, o organograma do Centro do Recife era constituído pela Direção Geral e pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, pela Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais e pela Secretaria Executiva e Biblioteca. A partir de 1960, passou a con-

tar com a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, que se vinculou à Escola Experimental de nível primário, em funcionamento a partir de 1963 até 1975, quando foi extinta.

Tal qual o IJNPS à época, o quadro de pessoal do centro era exíguo e instável. Alguns possuíam vínculo permanente, enquanto outros, sobretudo os pesquisadores, atuavam na condição de colaboradores com contratos pontuais e temporários. Entre os que marcaram passagem por lá, estavam o sociólogo Levy Cruz, o psicólogo Paulo da Silveira Rosas, o economista Paulo Frederico Maciel, o educador Paulo Freire, Maria Graziela Peregrino, Myriam Brindeiro M. de Vasconcelos, Isnar de Moura, Itamar Vasconcelos, José Geraldo Costa, Renato Acioli Campos, Tarcízio do Rego Quirino, Gonçalves Fernandes, Zaida da Costa Cavalcanti e Janice Pinto Peres. Após a extinção do centro, alguns desses nomes soarão bastante familiares ao instituto, que se tornou a Fundação Joaquim Nabuco, sugerindo a formação e consolidação de uma rede de sociabilidade intelectual estruturada em torno de Gilberto Freyre. Quanto às pesquisas realizadas entre 1957 e 1968, um levantamento feito por Meucci (2012) na documentação do Centro Regional do Recife permitiu-lhe agrupá-las em três grandes conjuntos temáticos: 1) estudo de formas não escolares de educação e transmissão de ideias; 2) diagnóstico da educação no Nordeste (do ponto de vista do conteúdo, administração, repasse de recursos, da seleção de alunos para o ensino superior e condição do trabalho docente); 3) estudos propositivos e experimentos.

Os centros regionais, no entanto, depararam-se com sérias dificuldades para se estruturar e cumprir suas diretrizes programáticas, devidas fundamentalmente às limitações orçamentárias do Ministério da Educação. Alguns projetos de pesquisas oriundos dos centros regionais, ainda quando aprovados pelo Conselho Deliberativo do Centro Nacional de Pesquisas no Rio de Janeiro, não saíam do papel por alegada ausência de verba para execução. Neste ponto residia uma das principais causas para descontentamentos e dissabores não apenas do diretor do Centro Regional do Recife, como também para seus pesquisadores e colaboradores, muitos dos quais findaram por abandonar a instituição: caso do filósofo, psicólogo e professor Paulo da Silveira Rosas, do sociólogo Levy Cruz e do educador Paulo Freire. Este último, autor de três propostas de projetos de pesquisa que, embora aprovados pelo conselho, permaneceram sobre a mesa à espera da disponibilidade de recursos financeiros e orçamentários: “Vocabulário infantil de crianças de 7 a 12 anos em Pernambuco”, em 1958, “Caracterização sociocultural de uma comunidade da Paraíba – (Picuí)” e “Relações entre escola e comunidade”, em 1960. A memória construída sobre Paulo Freire e Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife tem operado um sistemático processo de apagamento e de auto-apagamento, assunto a que se têm dedicado alguns estudos recentes interessados em compreender suas razões (Souza, 2013; Gouvêa, 2018).

Apesar desses obstáculos, alguns incontornáveis, o Centro Regional do Recife foi dos mais atuantes e produtivos. Boa parte desse de-

sempenho positivo se devia ao prestígio político e intelectual de Freyre e à sua capacidade de articulação e de formulação de propostas de intercâmbio com universidades e organismos nacionais e internacionais, como a Sudene e a Universidade de Münster, na Alemanha; com as secretarias de educação das esferas estaduais e municipais, com destaque para a Prefeitura do Recife e o Movimento de Cultura Popular; e com organismos internacionais a exemplo da Unesco, OEA e a estadunidense Aliança para o Progresso.

Uma escola modelo: a Escola Experimental do Recife

Em 1960, Anísio Teixeira propôs a criação da Escola Experimental do Recife, no que parece haver contado com o pronto entusiasmo de Freyre, seu futuro diretor. Atrelada ao Centro Regional, a moderna escola pública voltava-se para atender às crianças do bairro de Apipucos e arredores, aliando as atividades de ensino primário com as de pesquisas sociais e educacionais e a de centro de formação e treinamento de professores do estado de Pernambuco e de outras regiões brasileiras. Graziela Peregrino (1987, p. 207) opina que Gilberto Freyre entusiasmara-se com o projeto da Escola Experimental por perceber a possibilidade de o Ministério da Educação liberar mais verbas para Pernambuco, permitindo inclusive a edificação de um moderno complexo arquitetônico escolar.

As propostas e a atuação originais da Escola Experimental na área das pesquisas sociais e educacionais e na dos estudos sobre a organização do ensino, dos métodos e processos pedagógicos, bem como na área da experimentação de métodos pedagógicos, projetavam-se no espaço e se materializavam no ambiente físico. Um novo e moderno edifício foi planejado e construído em Apipucos, especialmente para atender aos propósitos da escola, tendo à frente o arquiteto Luiz de Lima Acioli e o engenheiro Antônio Alves de Noronha. Os engenheiros responsáveis pela execução das obras foram Pereira Borges e Murilo Paraíso. O projeto arquitetônico era parte estruturante e essencial ao êxito do método pedagógico. possuía salas de aula, auditório e biblioteca, circundados por jardins e parque de recreação. Segundo a arquiteta Sônia Machado (2009), “os projetistas se inspiram na diferença de nível do terreno onde foi encravado o auditório, com teto jardim, atual Sala Roquette Pinto, e na tecnologia do concreto armado, cujo desenvolvimento foi muito difundido e empregado na construção civil do Brasil no século XX”. Fazia parte ainda do conjunto arquitetônico a Vila Annunciada, edificação do último quartel do século XIX que pertencera ao empreendedor Delmiro Gouveia, e que veio a abrigar a sede do Centro Regional (Araújo, 2019).

Na concepção de educação formulada e defendida por Anísio Teixeira, a arquitetura escolar tinha sentido amplo e complexo que extrapolava o de compor um determinado sistema de práticas e métodos pedagógicos. O ambiente escolar desempenhava importante papel na

promoção da urbanidade, da cidadania, da democracia e na própria ordenação e significados do espaço urbano. A escola pública e o ambiente escolar, com uma arquitetura condizente, integravam um campo cultural que interferia sobre o espaço e a vida urbana. Em percuciente análise sobre o tema referente à ação de Anísio Teixeira no campo educacional nas décadas de 1920 e 1930, Clarice Nunes conclui que

A arquitetura escolar teve o sentido preciso de erguer um espaço público a serviço de uma consciência pedagógica em construção. Foi um gesto intencional, que pretendeu criar novos comportamentos e sentimentos, projetando a escola para fora dela. Na gestão de Anísio, essa arquitetura serviu como palco para a expansão regulada das atividades corporais, incorporando às escolas, além das salas de aula, os anfiteatros, a biblioteca, as salas de leitura, o refeitório, os jardins, as “áreas livres”. Na leitura de quem frequentou essas instalações escolares, particularmente as crianças mais pobres, a existência desses locais funcionou não como código de confinamento, mas de reapropriação de espaços de sociabilidade que lhes estavam sendo crescentemente sonegados pelas reformas urbanas que os empurravam para os morros ou a periferia da cidade (Nunes, 2000, p. 588-589).

Concebida e implementada nos anos 1930, essa noção de arquitetura e planejamento do espaço e ambiente escolares no espaço urbano foi reinterpretada pelos que propunham e lutavam pela reforma educacional, em função do contexto de mudanças sociais e urbanas

impulsionadas pelo nacional-desenvolvimentismo dos anos 1950. Esteve presente no conceito da Escola-Parque em Salvador, como também no da Escola Experimental do Recife. Ganhava especial relevo e visibilidade, por exemplo, quando posta em contraste com as precárias condições dos edifícios públicos que integravam o sistema educacional de Pernambuco entre 1960 e 1961, especificamente os localizados nas Zonas da Mata, no Agreste e no Sertão. Pesquisa realizada por Antônio Gonçalves e Itamar Vasconcelos, integrantes da equipe do Centro Regional do Recife, publicada no *Caderno Região e Educação* em junho de 1962, demonstrava: “Prédios escolares com problemas na água encanada, instalações sanitárias, condições higiênicas, deficiência e indisponibilidade de salas de aulas etc.” (Souza, 2013, p. 114).

A concepção de arquitetura escolar de inspiração anisiana, no entanto, recebeu severas críticas de defensores de outra linha de pensamento e ação educacionais que se constituía e rapidamente ganhava adeptos no início da década de 1960. Referimo-nos ao chamado sistema Paulo Freire, cujo método de alfabetização para adultos, desenvolvido a partir das experiências no Movimento de Cultura Popular durante a administração de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife, e na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, realizada em Natal sob a coordenação do prefeito Djalma Maranhão, foi aplicado experimentalmente na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, entre 1962 e 1963. Essa corrente de pensamento criticava as escolas experimentais pensadas por Anísio Teixeira, de “luxuosa arquitetura”

e construções custosas, ressaltando que, por meio do “sistema Paulo Freire de alfabetização”, aprendia-se a ler em escolas artesanais, feitas de taipa, de chão batido ou instaladas em galpões e espaços cedidos por sindicatos, sociedades beneficentes, cinemas, sedes de clubes de futebol, de carnaval ou ligas de dominó, igrejas de diversos credos (Souza, 2013, p. 178-188).

Inaugurada em agosto de 1963, neste primeiro ano, a Escola Experimental contava com 106 alunos matriculados, embora houvesse capacidade para atender até 180 alunos distribuídos em turmas como 30 crianças no máximo. Em 1964, no âmbito das pesquisas educacionais realizadas pelo Centro Regional do Recife, Myriam Brindeiro de Moraes Vasconcelos realizou a pesquisa “Tipos de família dos alunos da escola do CRPER”, desenvolvida em 1964, publicada no *Cadernos Região e Educação* em 1967. O estudo apurou que as crianças moravam em Apipucos e bairros circunvizinhos. As famílias tinham renda média de um a três salários-mínimos e a maioria dos pais eram analfabetos ou semianalfabetos. A investigação constatou a existência de máquinas de costura em quase todos os lares. Face à precariedade das condições de vida da maioria das famílias, os resultados da pesquisa demonstraram serem necessárias ações educacionais urgentes para alertar sobre questões básicas de higiene e alimentação, como “os perigos da água poluída, sobre o uso adequado da privada e o valor nutricional dos alimentos”. No relatório, aproveitando a existência de máquinas de costuras nas famílias, a pesquisadora recomendava a oferta de cursos de

corte e costura. Quanto à avaliação e expectativas das famílias em relação à escola, o estudo apontou que, no geral, os pais estavam satisfeitos com as atividades escolares dos seus filhos, porém, uma porcentagem mínima considerava o processo de alfabetização muito lento, e outra tanto se ressentia da ausência de assistência médica e odontológica para os filhos. Os resultados da pesquisa, especialmente esses últimos pontos considerados, remete-nos quase involuntariamente a pensar o processo de urbanização e as políticas públicas levadas a cabo durante a interventoria de Agamenon Magalhães em Pernambuco, entre 1937 e 1945, e anos seguintes. Não seria descabida a realização de uma pesquisa que buscasse relacionar o processo de urbanização do Recife, marcado especialmente pela ocupação dos morros da Zona Norte da cidade; as condições de vida e de moradia da classe trabalhadora e as políticas públicas habitacionais, assistenciais e de educação nesses dois períodos históricos – o do Estado Novo e o da redemocratização.

Em 1975, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram extintos em todo o país. Os bens patrimoniais do centro e da Escola Experimental do Recife foram incorporados ao então Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais: sítios, prédios, mobiliários e acervo memorial. A atual Fundação Joaquim Nabuco recebeu também o pessoal integrante do quadro funcional do Inep, inclusive pesquisadores, passando a assumir parte das atribuições que cabiam ao centro em relação ao desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais associados às investigações sobre a região Nordeste. Esse processo de transferência

dos bens patrimoniais e de pessoal do Centro Regional para o Instituto Joaquim Nabuco não decorreu de forma natural. A pesquisadora Myriam Brindeiro Vasconcelos, uma das que fizeram parte do quadro funcional das duas instituições, em depoimento prestado ao Cehibra em 2019, sugere que houve acirrada disputa pelo legado do centro, em que se envolveram o Instituto Joaquim Nabuco, a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Secretaria de Educação de Pernambuco (Vasconcelos, 2019). Este não foi o único ganho do gênero obtido pelo então IJNPS nos anos 1970. No transcurso desta década, em pleno regime ditatorial, ao ser extinto o Museu do Açúcar, vinculado ao Instituto do Açúcar e do Alcool, seus bens patrimoniais, incluindo imóveis e acervo museológico, também passaram a fazer parte do instituto que tinha em Gilberto Freyre sua figura mais proeminente (Freston, 2001; Araújo, 2019).

Convergências (e divergências) intelectuais entre um educador e um sociólogo

Anísio Teixeira, baiano, educador. Gilberto Freyre, pernambucano, sociólogo e antropólogo. Nascidos em 1900, foram colegas na Universidade de Colúmbia, onde conheceram o filósofo John Dewey e suas ideias inovadoras no campo da educação. De volta ao Brasil, construíram suas trajetórias de vida pessoal e profissional, cada qual atuando na área de conhecimento de sua predileção, educação e ciências sociais,

as quais percebiam como intercomunicáveis. Parecia haver respeito e admiração mútua por seus pensamentos, obras e realizações nas suas áreas de atuação. Voltaram a se cruzar em 1935, quando Anísio Teixeira era reitor da Universidade do Distrito Federal e convidara Gilberto Freyre para ministrar cursos na área das Ciências Sociais. Nesse período em que o país vivia a experiência de um Estado autoritário e centralizador, sofreram perseguições políticas que abalaram suas trajetórias de vida pessoais e intelectuais, mas não os fizeram desistir de seus ideais. Na década de 1950, com seus nomes já consagrados nacional e internacionalmente, reencontram-se no Inep, do qual Anísio Teixeira era diretor, ocasião em que convidou Gilberto Freyre para dirigir o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. O Inep e órgãos subordinados direcionavam esforços para fornecer subsídios para a elaboração da política nacional de educação cujo projeto tramitava no Congresso Nacional. Na interface entre educação e Ciências Sociais, suas ideias convergiam em um ponto central: o reconhecimento das particularidades históricas, geográficas e socioeconômicas e o respeito às diversidades culturais das diferentes regiões brasileiras. Ambos defendiam uma educação escolar de base científica e de orientação regional e manifestavam-se a favor de um pacto federativo em que o Estado, descentralizado, concebesse a diversidade regional como um valor e a incorporasse nas formulações e implementações das políticas públicas nacionais de educação.

O golpe civil-militar de 1964 interpôs-se no caminho, interrompendo diversos processos de mudanças e reformas em curso no país,

nas esferas política, econômica, social, cultural e educacional. Nesse momento crítico na história, os dois proeminentes intelectuais divergiram em seus posicionamentos políticos e ideológicos e se distanciaram um do outro. Anísio Teixeira manteve-se firme na defesa incondicional da democracia e da educação como um bem comum, e foi perseguido pelo regime ditatorial militar. Gilberto Freyre foi dos poucos intelectuais de renome a apoiar o golpe de Estado e a colaborar com o governo ditatorial que se instalou no país e perdurou até 1985. Ainda assim, em 1975, quando os bens patrimoniais do extinto Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife passaram ao Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, Gilberto Freyre quis homenagear o amigo educador, denominando de Anísio Teixeira o *campus* de Apipucos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cristina. *A Escola Nova em Pernambuco: educação e modernidade*. Recife: Fundação de Cultura cidade do Recife, 2002.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. “Alfenim e afelô: a Fundação Joaquim Nabuco e a construção de um patrimônio cultural sobre o açúcar no Nordeste”. In: GUIMARAENS, Ceça; DIAS, Diego (orgs). *Museografia e arquitetura de museus. Pesquisa e patrimônio*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2019, p. 139-156.

_____. *Villa Digital: acervos digitais e memórias nas nuvens*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2019.

FERREIRA, Márcia Santos. “Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, p. 279-298, maio/ago. 2008.

FRESTON, Paul. “Um império na província: o Instituto Joaquim Nabuco em Recife”. In: MICELI, Sergio (Org.). *História das ciências sociais no Brasil*. 2. ed. rev. e cor. São Paulo: Sumaré, 2001, v. 1, p. 369-417.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. “A trajetória do educador Paulo Freire no Ministério da Educação e Cultura no período de 1958 a 1963”. *Revista Pró-Posições*. Campinas, v. 29, n. 2 (87), maio/ago. 2018, p. 370-388.

_____. “Os dois Brasis: o rural e o urbano nas publicações e pesquisas do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1956-1964)”. *Revista Docência e Ciberultura*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 231-252, maio/ago. 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. v. II. Lisboa: Edições 70, 1982. 2 v.

MACHADO, Sônia. *Janelas para a história: defendendo e preservando a memória arquitetônica da Fundação Joaquim Nabuco*. Recife, 2009. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/geral/didoc/jpahdepamafundaj.pdf?fbclid=IwAR09uNWfLaaV7AYZ8zpe_lkbUPVMsVmQgAWJmQ54pyg6SX4pRlBt-4t7O8Ao>. Acesso em: 8 jul. 2021.

MEUCCI, Simone. *Gilberto Freyre e a sociologia no Brasil: da sistematização à constituição do campo científico*. Tese (Doutorado). Programa de Doutorado em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

_____. *Gilberto Freyre e o tema da educação: o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife*. 36º Encontro Nacional da Anpocs, GT 27 – Pensamento Social do Brasil, Águas de Lindoia, 2012.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia em ação*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2000.

_____. “Memória e História da Educação: entre práticas e representações”. *Revista Educação em Foco - Edufoco*. Minas Gerais - UFJF, s/p. Ano 2002, set. 2002/fev. 2003.

_____. “Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos”. *Educação & Sociedade*. Campinas – SP, Ano XXI, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

PEREGRINO, Graziela. “Gilberto Freyre, orientador e diretor do CRPE do Recife”. *Ciência & Trópico*. Recife, v. 15, n. 2, p. 205-213, jul. /dez. 1987.

SOUZA, Kelma Fabíola Beltrão de. *Educação e região: práticas anisianas e freyreanas fazem a educação do Recife/PE (1957-1964)*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. 3 v.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

VASCONCELOS, Myriam Brindeiro. “Entrevista para o Núcleo de Imagem, Memória e História Oral, do Centro de Documentação e de Estudos da História Brasileira, da Fundação Joaquim Nabuco”. Recife, 29 ago. 2019.

ESCOLA EXPERIMENTAL DO RECIFE, UM LUGAR DE MEMÓRIA

Fotografias do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (1957-1975) e da Escola Experimental do Recife (1960-1975), de autoria desconhecida, reproduzidas da Coleção Inep e do álbum de fotografias CRPE-NE, organizado por Maria de Lourdes da Costa Barros. Acervo do Centro de Documentação e de Estudos da História Brasileira Rodrigo Mello Franco de Andrade (Cehibra) da Fundação Joaquim Nabuco.

Seleção de fotos: Rica de Cássia Barbosa de Araújo.

1 - O ambiente escolar – arquitetura e construção do edifício



01. Edifício da Escola Experimental do Recife.



02. Edifício das salas de aula.



03. Construção do edifício da biblioteca.

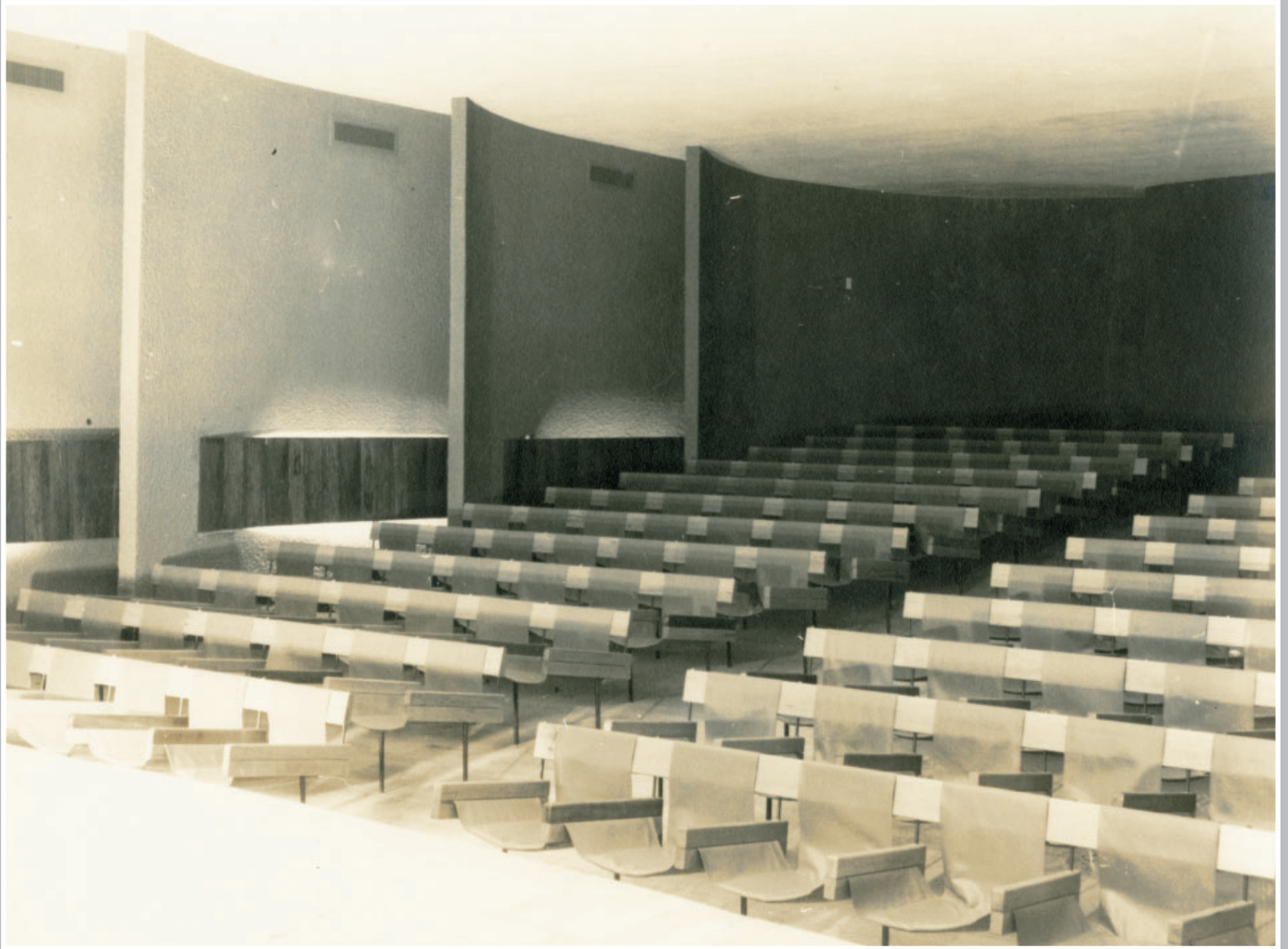


04. Fachada frontal do auditório no térreo
e edifício de salas de aula ao fundo.



05. Corredor de acesso às salas de aula no 1º andar.

2 - Ambiente escolar – equipamentos educativos e culturais



06. Interior do auditório.



07. Salas de aula e mobiliário.



08. Salas de aula e mobiliário.



09. Sala de aula na Villa Annunciada.

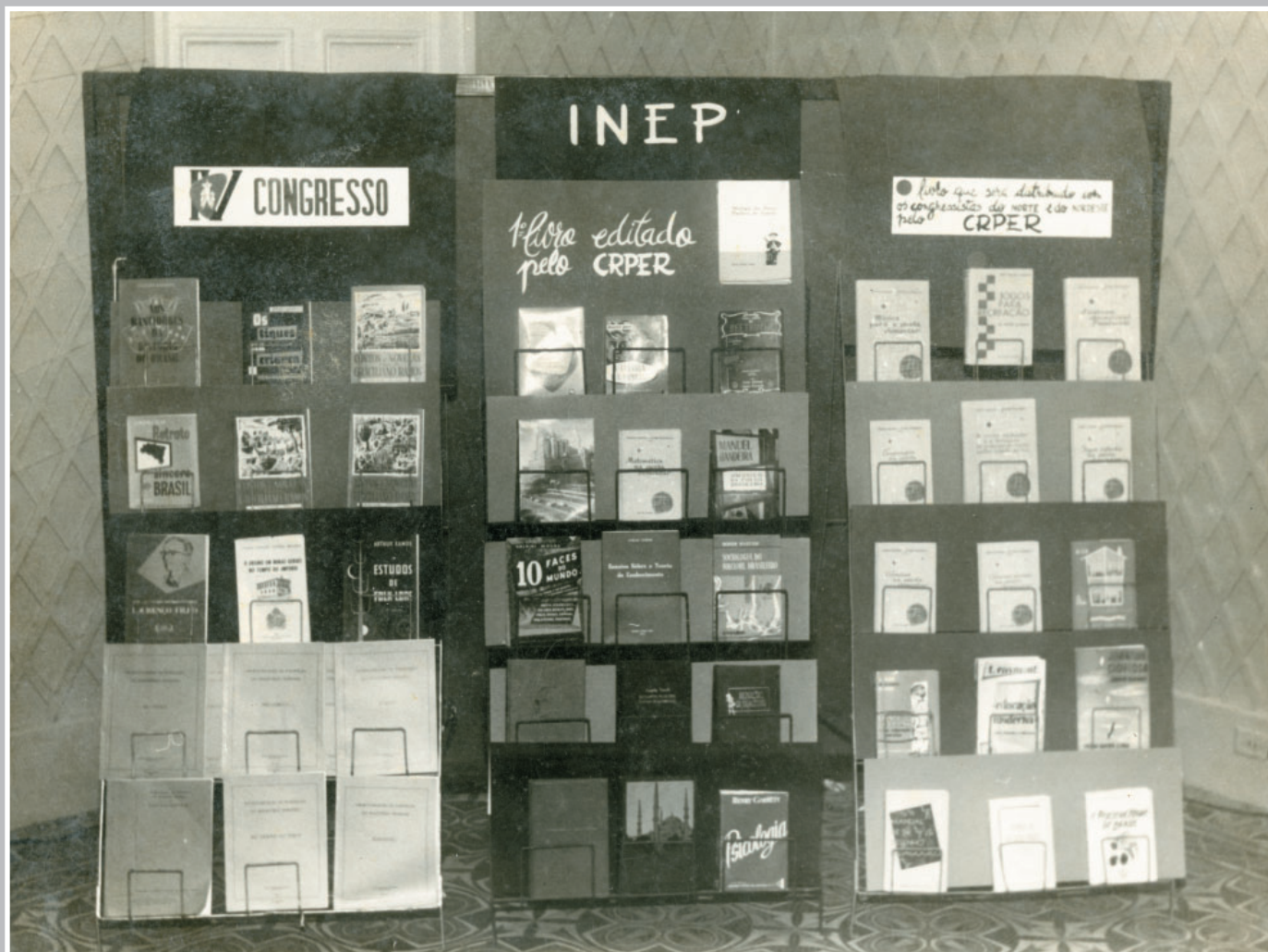


10. Biblioteca.

3 - Formação e treinamento de professores e gestores educacionais



11. Professoras em curso de formação.



12. IV Congresso Nacional de Professores
Primários do Brasil – CRPER/Inep.



13. Em primeiro plano, Gilberto Freyre plantando um flamboyant no jardim do edifício de formação de professores do Inep, em companhia de Fernando Freyre. Ao fundo, à esquerda, Madalena Freyre.

4 - Atividades pedagógicas em sala de aula



14. Nossas férias em Belo Horizonte.



15. Atividade em sala.



16. Acompanhando o crescimento.



17. Construindo a maquete de uma cidade.



18. Aula prática sobre a vida animal.



19. Um pinguim na sala de aula.



20. Atividade de leitura.



21. Aprendendo a escrever.



22. História do bairro de Apipucos.

5 - Atividades pedagógicas – trabalho manual



23. Atividades manuais.



24. Atividades manuais.

6 - Atividades recreativas e esportivas



25. Hora do recreio - balanço.



26. Hora do recreio - escorrego.



27. Futebol.



28. Aula de ginástica.

7 - Atividades artísticas, cultura popular e ciclos festivos



29. Apresentação de Mamulengo.



30. Apresentação de dança.



31. Quadrilha junina.



32. Ciclo natalino.

8 - Gilberto Freyre - diretor do CRPE do Recife e da Escola Experimental do Recife



33. Visita dos alunos a Gilberto Freyre
no Solar Santo Antônio de Apipucos,
residência do antropólogo.



34. Dia da Cultura. Centro Regional
de Pesquisas Educacionais do Recife.
Recife, 5 de novembro de 1971.



35. Gilberto Freyre com a professora
Zenaide Schultz e bolsistas nordestinas.
CRPER, 1963.

9 - Escola Experimental do Recife – grupo de alunos e professora



36. Grupo de alunos com sua professora.

ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A ATUALIDADE BRASILEIRA

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches¹

Contribuir com reflexões sobre a vida pública e atividades do educador, filósofo, escritor e gestor Anísio Teixeira e sua influência no campo educacional brasileiro é sempre um exercício que nos permite compreender a importância de revisitar a história do Brasil. Para tal, é necessário ter como foco as concepções de educação e sociedade no contexto das amplas disputas que tiveram e sempre estarão no debate das reformas educacionais e que suscitem possibilidades de aprendizagens focando numa perspectiva de justiça e inclusão social.

A história da educação no Brasil no século XX conta com referências importantes na construção do pensamento educacional brasileiro

¹ Ana de Fátima P. de Sousa Abranches é doutora em Educação (UFPE), analista em C&T Pleno da Fundação Joaquim Nabuco-Fundaj/MEC, Recife, docente do mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundaj) e docente do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Fundaj). Integra o Laboratório de Estudos sobre Educação no Nordeste – ana.abranches@fundaj.gov.br – <https://orcid.org/0000-0003-2704-4401>.

na constituição de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Entre eles, destacamos o baiano Anísio Spíndola Teixeira (1900-1971) como um dos grandes intelectuais e reformadores da educação brasileira, que despontou no início do século passado, mais precisamente na década de 1920, contribuindo sobremaneira com grandes propostas e projetos educacionais que resultaram em avanços significativos. Abaixo, o quadro em destaque evidencia o movimento reformador no período.

Quadro – Movimento das Reformas nos Estados na década de 1920

Estados	Ano de início	Reformadores
Pernambuco	1929	CarneiroLeão
Rio Grande do Norte	1924	José Augusto
Bahia	1925	Anísio Teixeira
Ceará	1922	Lourenço Filho
São Paulo	1920	Sampaio Dória
Paraná	1923	Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez
Minas Gerais	1927	Francisco Campos e Mário Casasanta
Distrito Federal (na época, Rio de Janeiro)	1927	Fernando de Azevedo

Fonte: a autora, adaptado de Martins e Pinto (2014).

No Brasil dos anos de 1920, como observado no quadro acima, ganhou destaque o movimento de intelectuais que acreditou na educação e no ensino como o caminho para expansão e desenvolvimento de um estado forte e democrático. Anísio Teixeira se destacou entre os intelectuais que compunham esse movimento e promoveu grandes mudanças compreendidas como marcos referenciais no Brasil respaldado em um projeto de sociedade que buscou a soberania nacional em um regime democrático com educação pública em todos os níveis. A marca de Anísio Teixeira era a defesa incontestada da escola pública, democrática, gratuita e laica. Este movimento se fortaleceu na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que congregou “o grupo liberal-democrata (entre os quais Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Leme), que posteriormente seria o responsável pelo Manifesto, e o grupo católico (Hélder Câmara, Alceu Amoroso Lima, Jônatas Serrano, entre outros)” (Martins; Pinto, 2014, p. 158).

No entender dos renovadores, “estender para todo o território nacional as condições materiais e técnicas da escola de massas era o grande desafio que associava as largas dimensões do Brasil à sua diversidade cultural e populacional” (Vidal, 2000, p. 514).

A atuação de Anísio Teixeira na área educacional tem como destaque os cargos assumidos na gestão, docência e na literatura. As experiências na gestão são destacadas como mobilizadoras de ações e reflexões em busca do fortalecimento do campo educacional no Brasil, no ensino, na pesquisa e na extensão. Nas palavras de Nunes,

Anísio nunca abandonou a concepção da educação como uma prática atravessada pela ciência e, ao mesmo tempo, pela arte. É pela filosofia e pela arte que relativiza o peso da ciência na educação. É pelo seu amor a ambas que, mesmo tendo escrito um programa partidário no momento em que sua obra estava ameaçada, se afasta dos partidos (Nunes, 2010, p. 24).

Para se compreender a importância de Anísio Teixeira no campo educacional, é necessário conhecer sua trajetória e as mudanças significativas que promoveu na história da educação do Brasil, como seguem abaixo em destaque algumas ações:

Marco temporal das Ações de Anísio Teixeira

- **De 1924 até 1929**

Foi inspetor geral de ensino na Bahia e realizou a reforma da instrução pública no Estado, instituída em 1925, que se caracterizou com as escolas reunidas: escolas de primeiras letras (salas de aulas isoladas), muito comuns no início do século, que, reunidas, formam os *Grupos Escolares*. Nesse período, Anísio Teixeira participou ativamente na Associação Brasileira de Educação (ABE), criada no ano de 1924, vindo a ser presidente da entidade em 1931. Também foi caracterizado como um período em que viajou a Europa e Estados Unidos para conhecer os diversos sistemas escolares e, nessa época, conheceu a obra do filósofo americano John Dewey (1859-1952), que influenciou sobremaneira o seu pensamento intelectual.

- **De 1931 até 1935**

Assume a diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro) quando faz uma reforma abrangendo a educação primária, secundária e o ensino de adultos, e cria, em 1935, a universidade municipal – Universidade do Distrito Federal –, deixando por onde passa a marca que caracteriza seu projeto de fortalecimento do Estado brasileiro na área educacional. Tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que divulgou as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país, tendo como princípio a educação laica, pública, ensino comum para os dois gêneros (coeducação), gratuita e universal, assinado por 26 educadores e intelectuais com uma proposta de reconstrução nacional.

- **De 1946 até 1950**

Assumiu por um curto período o cargo de conselheiro de ensino superior da Unesco. Deixa o cargo para ser Secretário de Educação e Saúde da Bahia a convite do governador. Constrói o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro que ficou amplamente conhecido como Escola-Parque, que se caracterizou por uma educação que se posicionava a favor da formação, tendo como pressuposto a educação para liberdade como condição de autonomia como marcadores da evolução social (Teixeira, 1968).

- **De 1951 até 1964**

Em 1951, foi secretário-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) e, em 1952, assumiu o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), onde ficou até 1964, quando, no contexto do Golpe Militar foi afastado do cargo e aposentado compulsoriamente.

1962 - Foi Reitor da Universidade de Brasília (UNB), tendo sido um dos seus idealizadores em parceria com Darcy Ribeiro.

- De 1964 a 1968

Com a aposentadoria compulsoriamente infligida pelo regime militar de 1964, foi morar nos Estados Unidos da América e lecionou como professor visitante na Universidade de Columbia (1964), na New York University (1965) e na Universidade da Califórnia (1966).

- 1971

Morre tragicamente exatamente quando era candidato à Academia Brasileira de Letras. Seu legado para a educação brasileira é incontestável.

Clarice Nunes nos brinda com reflexões importantes sobre a escolha de Anísio pela educação, podendo ter atuado na carreira política e na vida religiosa.

Anísio Teixeira fez uma escolha em aberto, pois a carreira profissional de educador não estava ainda estruturada em nosso país [...]. A leitura de John Dewey, iniciada durante a década de 1920, proporcionou a Anísio Teixeira a possibilidade de construir um novo significado existencial, de encontrar resposta programática para as questões educacionais com as quais estava lidando e de elaborar uma síntese para uma nova visão de mundo. Sua apropriação de Dewey foi longa e múltipla e se desdobra em inúmeras publicações, traduções e na sua própria prática política. As suas experiências como docente e sobretudo, como administrador, em diferentes conjunturas, foram depurando a sua escolha de temas e sua apreciação sobre a obra deste autor. Se Dewey lhe permitiu notável abertu-

ra para o mundo moderno, configurou-se também como seu grande limite (Nunes, 2000, p. 14).

O breve histórico apontado acima nos permite dizer que Anísio Teixeira foi um homem de ação, atuando particularmente na gestão educacional, seja no âmbito nacional ou estadual. Assim, a ação de Anísio Teixeira incidia diretamente na organização da educação, com propostas inovadoras para o momento, modificando aquilo que, a seu ver, não permitia ou favorecia uma educação democrática, na qual os alunos pudessem se desenvolver e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento da própria sociedade.

Contribuições de Anísio Teixeira para a educação brasileira

O pensamento, o trabalho e as obras de Anísio Teixeira trazem muitas contribuições para a educação brasileira, sendo ele um dos grandes educadores que se preocupou e trabalhou em prol da educação para todos.

Para apontarmos algumas dessas contribuições, é importante destacar aspectos da educação em que Anísio Teixeira deixou sua marca, de forma clara e profunda, modificando a realidade educacional do momento. Neste sentido, podemos destacar dois aspectos: a organização da educação nacional, incluindo o ensino superior, e a pesquisa educacional.

Não se trata somente de percebermos as modificações que ele introduzia nas práticas educacionais dos sistemas em que atuou como gestor, mas compreender que tais inovações pedagógicas visavam dar sentido novo ao fazer pedagógico, configurando uma educação nova. Por isso, muito mais que contribuir com uma nova didática, Anísio Teixeira procurava criar um sistema de ensino aberto e, ao mesmo tempo, instigador para os estudantes.

Fazendo compreender ao aluno que o *saber* não é, assim, algo de acumulado e inútil que tem ele de aprender, mas a própria arte de fazer as coisas, resolver os problemas humanos e tornar o indivíduo - aquela expectativa de homem – em um homem verdadeiro, a escola depressa o conquistará para a participação na sua admirável experiência de fazer dele o cidadão de uma democracia, eficiente em sua parcela de trabalho e no grande trabalho coletivo de todos, eficiente no comando de si próprio, dos seus desejos e impulsos, para coordená-los com os desejos e impulsos dos outros, e eficiente, assim, como bom parceiro, no jogo da vida, seja no pequeno grupo íntimo da família e dos amigos, seja no grande (Teixeira, 1956, s/p).

Neste aspecto, podemos perceber a influência do Movimento dos Renovadores da Educação, do qual Anísio Teixeira foi um dos principais membros, expresso claramente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este documento não é somente um elenco de sugestões para a educação nacional, mas uma proposta educacional que buscava

vencer o caráter elitista até então presente na educação do Brasil. Nunes (2010) afirma que Anísio

Deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares. Não considerou as classes populares urbanas como obstáculos sociais e políticos e por esse motivo defendeu a educação como instrumento de superação de uma carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita que lhe faz falta. Pôde perceber que a desigualdade entre as pessoas não estava dada. Era feita (Nunes, 2010, p. 23).

Essa marca de Anísio Teixeira na organização da educação não deve ser tomada como uma proposta pronta e acabada para a educação nacional. Não era um modelo pensado por alguns intelectuais a ser aplicado em diferentes realidades, tal como observamos na atualidade com propostas que desconsideram o contexto e mesmo a cultura dos alunos, pretendendo servir como regra única para a diversidade da realidade educacional brasileira. Para Anísio Teixeira, o sistema educacional é dinâmico, tal como a educação deve ser em geral, capaz de promover as diferentes experiências, valorizando a prática na formação do aluno sem deixar de ser crítico. Por isso, dizer que Anísio Teixeira, baseado nas propostas da Educação Nova de Dewey², foi um

² “Adotou John Dewey como sua plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestra para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. Escolhera um crítico contundente dos impasses da democracia dessa sociedade, um colaborador direto de instituições

inovador pois introduziu práticas inovadoras, tal como os laboratórios de ensino, não dá conta do alcance e mesmo do sentido das propostas dele para a educação.

O segundo aspecto a ser destacado – o ensino superior e a pesquisa educacional – vai aparecer com mais evidência na vida e obra de Anísio Teixeira quando é chamado para atuar no nível federal, em particular no Inep. Sua atuação nesta autarquia se deu por vários anos, até sua exoneração com o Golpe Militar de 1964.

No âmbito do ensino superior, é marcante a presença de Anísio Teixeira com a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, e da Universidade de Brasília, em 1962. Estes dois fatos dizem diretamente da importância dada por ele a este nível de ensino e sua relação com os demais níveis, bem como com a sociedade de um modo geral. A perspectiva básica que orienta a criação dessas universidades é a da formação de quadros profissionais de alto nível, ou seja, intelectuais responsáveis pela produção e difusão da ciência e cultura nacionais.

Neste sentido, a perspectiva de ensino superior vai além da formação de alto nível, necessária para o desenvolvimento da sociedade brasileira, incorporando a ideia de ciência nacional, capaz de impulsionar tal desenvolvimento, estando a serviço da sociedade. Por isso, a pesquisa se mostra essencial na sua relação com a sociedade.

instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, nos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele: nas atitudes pessoais e nas instituições” (Nunes, 2010, p. 19).

É possível perceber a relação que Anísio Teixeira estabelece a educação com esta perspectiva para o ensino superior, não fragmentando o sistema educacional, mas apontando claramente o seu papel dentro dele.

A pesquisa educacional propriamente dita ganha relevo na atuação de Anísio Teixeira junto à Capes, quando atuou por vários anos buscando organizar a produção de dados educacionais dos diversos níveis de ensino. Essa característica confirma a compreensão de Anísio Teixeira no que diz respeito à percepção do sistema educacional e do seu funcionamento, uma vez que a pesquisa educacional empreendida na Capes deverá abastecer os sistemas de ensino com informações para a sua organização.

A compreensão de Anísio Teixeira quanto à relação do ensino superior e da pesquisa educacional indica seu modo de ver a própria universidade pública, fortemente vinculada aos destinos do país, na medida em que assume o papel de formação de quadros responsáveis pela produção da ciência, que é elemento essencial para o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, podemos afirmar que não se trata somente de uma visão meramente desenvolvimentista, mesmo que seja forte tal aspecto, tão presente na produção de diversos intelectuais neste período. Esta compreensão aponta a formação de tais quadros intelectuais como função da universidade pública, expressando seu sentido mais profundo, muito além da simples formação de profissionais de alto nível.

Este aspecto já revela uma tensão entre a compreensão de universidade pública como patrimônio da sociedade e a visão de uma universidade voltada aos ditames do mercado, algo tão presente em algumas propostas atuais.

Os desafios que Anísio Teixeira nos apresenta

A riqueza da obra de Anísio Teixeira, seja em relação à sua atuação profissional nos diversos sistemas de ensino ou tendo em vista suas produções científicas e literárias, é ampla e apresenta para nós, na atualidade, desafios para o enfrentamento dos problemas e contradições da educação no Brasil. No livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani destaca os obstáculos enfrentados por Anísio em razão de sua atuação no campo educacional.

Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade. E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como um objeto de privilégio das elites. Contrapondo-se a essa situação, a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não é jamais um privilégio. Esse entendimento atravessa de ponta a ponta toda a sua obra, tendo isso inclusive, estampado nos títulos de alguns de seus livros

como *Educação não é privilégio*, de 1957 (Teixeira, 1994), e *Educação é um Direito*, publicado em 1968 (Teixeira, 1968b) (Saviani, 2008, p. 222).

Um ponto de destaque nesses desafios é a própria compreensão da educação e do seu papel na sociedade. Falar em educação democrática, princípio do pensamento de Anísio Teixeira, não pode se resumir ao acesso à escolarização nem mesmo à abrangência que o sistema tem no alcance de diversas regiões do país e oferta de oportunidades educacionais variadas. O caráter democrático se mostra como exigência para a própria organização da educação nacional, permitindo uma ampla participação não só daqueles que nele atuam, sejam professores, gestores ou alunos, como também da sociedade em geral.

Outro desafio que Anísio Teixeira nos apresenta diz do funcionamento desse sistema de ensino, fazendo com que seja suficientemente capaz de expressar a pluralidade da sociedade brasileira, não se comportando como instrumento de classificação social e confirmação das desigualdades sociais. Não há, assim, um ponto fixo e acabado na educação, mas um processo contínuo de transformação, tanto pessoal como social. Como diz Clarice Nunes,

A obra de Anísio Teixeira não é mais dele, aliás, nunca foi. Ela se confunde com o trabalho de seus colaboradores, de seus amigos, de todos os professores e pesquisadores que, nas salas de aula, nos laboratórios, nas oficinas, procuram reencantar a educação, criando situações que

valorizam as perguntas, despertam a dignidade de que somos todos portadores, embora nem sempre a exerçamos, e reforçam o sentimento de que a solidariedade é possível e desejável. Mais forte que ele, me ensinam os que com ele conviveram e outros que também estudaram a sua obra, foi a sua denúncia de que a privação da educação torna impossível até a simples sobrevivência. Foi o seu alerta de que sem a qualidade cognitiva e social das experiências de conhecimento não existem vivências da esperança. E a escola, tal como ele e seus colaboradores pensaram e criaram, pretendia instituir-se como organizadora da esperança em vidas humanas concretas. Mas a organização da esperança assusta, porque desestabiliza o estabelecido, porque exige a paciência dos recomeços e a resistência para atravessar desertos (Nunes, 2000, p. 34).

Por fim, é oportuno apontar que o pensamento de Anísio Teixeira também nos desafia a criar uma educação crítica, uma educação aberta à realidade e disposta a contribuir com a transformação social, valorizando as diferentes experiências que são a base da produção do conhecimento social. Acertadamente, Nunes afirma que “Anísio Teixeira tinha uma consciência aguda da dimensão pública da tarefa intelectual, tarefa que para ele só tem sentido se está a serviço de um projeto político-social a ser implantado e que leve em conta os oprimidos” (2000, p. 18). Assim, é importante estarmos atentos aos princípios que balizam a inclusão e a justiça social como elementos fundantes da superação da desigualdade social na sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.

MARTINS, Paulo de Sena; PINTO, José Marcelino de Rezende. “Como seria o financiamento de um Sistema Nacional de Educação na perspectiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.” In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014. p. 152-177.

NUNES, Clarice. “Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos”. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXI, n. 9, n. 73, dez./2000.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

TEIXEIRA, Anísio. “Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/processo.html>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. 1968. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/livro5/chama_f-tecnica.html>. Acesso em: 9 jul. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Escola nova e processo educativo”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANÍSIO, ANÍSIOS, TEIXEIRA

Ciema Mello¹

Anísio Teixeira foi o educador mais brilhante do Brasil. Foi também o homem mais inteligente e mais cintilante que eu conheci. Conheci muita gente inteligente e cintilante, mas Anísio foi o mais. Conhecia educação com muita profundidade e foi um homem que refez o seu próprio pensamento várias vezes na vida.

Darcy Ribeiro

O buraco que você deixou em São Paulo parece buraco de estrada de rodagem da China – aqueles que ficam abertos a vida inteira. Todos dizem isso. Você é um fazedor de buracos impreenchíveis. Ninguém te substitui, Anísio. Não há no mundo uma personalidade e uma mentalidade mais viva, penetrante e iluminadora que a sua. A vida sem o Anísio é uma porcaria – saiba disso.

Monteiro Lobato

¹ Ciema Silva de Mello é doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco e servidora do Museu do Homem do Nordeste.

Prólogo

Com a multiplicação das universidades no Brasil, hoje, possivelmente haverá mais autores do que leitores. Seria interessante contabilizar o número de dissertações e de teses anualmente concluídas que, uma vez defendidas, são transferidas sem dó, ignoradas e solitárias, para as estantes das bibliotecas. Raríssimas adquirem prestígio e notoriedade, e os textos disciplinados pelas normas da ABNT e redigidos com o vocabulário prolixo do jargão acadêmico que se estendem por centenas de páginas, ao final, sobrevivem reduzidos a um título no cabeçalho do Curriculum Lattes do autor. A tese desaparece, seu ator transforma-se em “doutor”, pronome de tratamento em ascensão que, em breve, será reconhecido pela gramática.

Há, naturalmente, notáveis exceções. Há teses que se convertem em obras de referência, a exemplo da que qualificou a professora doutora Clarice Nunes – “A Escola redescobre a cidade: reinterpretando a modernidade pedagógica no espaço urbano carioca 1910-1935”.

Irrepreensível na forma e no conteúdo e, ainda, para efeito do assunto que aqui particularmente nos interessa, seus trabalhos versam sobre a obra de Anísio Teixeira. Límpidos, muitíssimo bem escritos e confiáveis, pois permitem ao leigo – como é o meu caso – aproximar-se da obra de Anísio sem o risco da superficialidade ou do impressionismo.

Meu convívio com Anísio é recente. Seria muita empáfia pretender assimilar em oito semanas o pensamento daquele que é considerado por tantos o maior filósofo de educação do Brasil. Por enquanto, considero-me uma estudante aplicada da professora Clarice, cujo conhecimento me permitiu entender, ao menos, os fundamentos de seu projeto pedagógico.

Digo isso porque, salvo se fosse apresentar compilação de trabalho alheio, não me reconheço competente para escrever ensaio acadêmico original sobre Anísio Teixeira. Faltam-me ciência, repertório. Sou antropóloga e para mim, pedagogia permanece uma palavra distante. Eu li Anísio – aos retalhos – há anos demais e enviezado demais para lembrar-me dele: nascido em 1900, é autor novo, novíssimo!

Por outro lado, sabia de seu mérito. Não fosse ele, milhões de brasileiros e de brasileiras não iriam à escola. Nesse nosso país ainda tão injusto, a escola pública é façanha, é proeza, é milagre. O santo tem nome e nasceu na Bahia. Foi encontrado morto no poço escuro de um elevador: não lhe perdoaram haver propagado a ideia “de que é possível ensinar a bondade”.

Talvez a mais perversa manifestação da desigualdade social seja a desigualdade de conhecimento e de educação. No Brasil, continuam a nascer crianças miseravelmente predestinadas à ignorância, isto é, à pobreza e às suas consequências. Serão privadas até da infância.

Este ano, a Fundação Joaquim Nabuco decidiu celebrar a memória do homem que dedicou sua vida a lutar por essas crianças. Então, como eu seria incapaz de escrever um ensaio, escrevi uma espécie de crônica contando como foi conviver com ele aqui no Museu do Homem do Nordeste e o quanto causou admiração descobrir que, em 2021, suas ideias continuam cabidas e moças.

É certo que quem publica o que escreve tem a esperança íntima de ser lido. Esforcei-me para ser agradável, mas, à revelia do meu esforço, talvez encontre leitor disposto a atravessar meus parágrafos apenas para aplaudir esse brasileiro indispensável: Anísio Spínola Teixeira.

Um museu à procura de um autor.

Nós somos um grupo de 37 servidores, trabalhamos no Museu do Homem do Nordeste subordinado à Fundação Joaquim Nabuco e, por meio dela, ao Ministério da Educação.

Em uma tarde que já vai distante do mês de fevereiro deste ano, o doutor Mário Hélio Gomes de Lima, à frente de nossa Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte (Dimeca), durante uma reunião com os coordenadores do Museu, comunicou-nos, com brandura, mas com sua habitual firmeza, que precisávamos encontrar uma teoria capaz de elevar nossas ações educativas à altura das novas e expandidas responsabilidades assumidas pela fundação perante o ministério. Era preciso, entre nós, reconduzir a palavra “educação” a seu sentido inaugural e

trazer à luz a ideia que ela é incorruptível e de que, essencialmente, designa a formação integral do homem.

Fomos afavelmente lembrados de que educação não é só acúmulo de conhecimento, e de que de nada adiantará à sociedade ensinar ao aluno que o coletivo de camelo é cáfila e que a capital de Honduras é Tegucigalpa, se não lhe for igualmente ensinado que não é “educado” cuspir na calçada e despejar lixo na porta do vizinho. Paidéia! Sempre os gregos!

Apesar do gênio, Platão foi homem comum, de carne e osso. Então, naquela tarde, nós ficamos imaginando como ele procederia para conter o ímpeto de cinquenta crianças disputando a vez para ir fazer xixi no banheiro do museu, todas elas alegando estarem “apertadíssimas”. Na vida social, a necessidade costuma ser o pretexto mais frequente para se contrariar a regra.

A teoria exige uma renovação contínua e atenta da prática. Instituir o protocolo do xixi – a ordem de precedência a ser adotada no banheiro do museu – pode vir a ser ação educativa exemplar. Paidéia é o estatuto da convivência: é o corpus de conhecimento prolongado em atitudes que transforma a criança em “ser social”.

A pedagogia de Carlos Drummond de Andrade

Encontrar uma teoria para subsidiar e aperfeiçoar práticas já existentes não é tarefa fácil. Como se viu, ações educativas não são ideias

abstratas com as quais se possa tergiversar e, segundo a conveniência, esticar ou encolher com o propósito de acomodá-las no interior da teoria escolhida. Ações educativas têm denso caráter factual, têm materialidade e são vulneráveis à avaliação implícita na incontornável pergunta: educam?

Foram nessas circunstâncias, depois de peregrinar por muita pedagogia importada e ilustre, que nós decidimos redirecionar a busca e nos aventurar pelos caminhos volúveis de Macunaíma, e pelo itinerário percorrido pelos poetas: “Oropa, França e Bahia”, ou “Europa, França e Bahia”?²

Vai de si, precisávamos de uma teoria robusta e otimista, porque o Nordeste não aceita fraqueza e desânimo. Portanto, era natural, declinamos Ascenso. Não nos serviam Manuel e Maria naufragados pela quimera. Escolhemos Drummond com a Canção do Exílio, a palmeira, o sabiá, e acabamos na Bahia. Teoria nativa. Brasileiríssima. Anísio Spínola Teixeira!

A escolha do museu obteve a aprovação instantânea do doutor Mário Hélio, cujo apreço pela paisagem intelectual brasileira é amplamente reconhecido.

Aliás, no âmbito da Fundação Joaquim Nabuco, onde as Ciências Sociais felizmente continuam povoadas por homens reais – e, portanto, como insistentemente afirmava Gilberto Freyre, “situados” no tempo e

² Alusão aos poemas de Ascenso Ferreira e de Carlos Drummond de Andrade.

no espaço – teorias formuladas em “altitudes altíssimas”³ são recebidas com cordialidade, porém, costumam sofrer algum ajuste antes de ser aplicadas nos trópicos.

Contudo, a tropicalização da teoria é sempre cautelosa e comedida. Não há malícia. A fundação não é uma instituição sectária. Em seus núcleos de pesquisa não há lugar para xenofobias ou ufanismos, pois não ocorreria a nenhum dos seus doutores em Educação proscrever Rousseau e os cânones do *Emílio* porque o homem era suíço, mas, tampouco ocorreria a nenhum deles prescrever Jean Piaget na íntegra, descido dos Alpes epistemológico e genético⁴, à professorinha da zona rural de Bom Jesus das Selvas, no Maranhão, que mantém, sozinha, sua desvalida escola. Para que se convertam em boas práticas, há que se revestir as teorias de sensatez e de delicadeza.

Anísio, Anísios, Teixeira

São muitos os Brasis e ele nasceu impregnado da variedade da sua terra. Anísio Teixeira foi múltiplo de si, foi professor, gestor público, filósofo, educador, mas, acima de tudo, obstinadamente brasileiro.

Foi um militante da nacionalidade.

Sua causa tinha nome. João Bala. Volta Seca. Sem Pernas. Gato. João Grande. Dora. Pirulito. Querido de Deus. Não por acaso, Jorge

3 Alusão ao poema de Drummond de Andrade, *Europa, França, e Bahia*.

4 Alusão ao livro de Jean Piaget *Epistemologia genética*.

Amado lhe dedicou *Capitães de Areia* e o chamava de “Anísio Teixeira, o amigo das crianças”. O escritor baiano sabia que, se Anísio tivesse podido intervir em seu romance, o destino de seus personagens teria sido poupado da miséria e do infortúnio. Ele teria arranjado jeito de arrancá-los do trapiche, do crime e do vício, e, em boa hora, os teria mandado para a escola.

De fato, sua vida inteira se resumiu a esse propósito: mandar crianças para a escola independentemente da classe social, da raça, e de confissão religiosa. Percebeu cedo os interesses ocultos por detrás das divergências que, à superfície, opunham os políticos brasileiros de sua geração e foi perseguido, naturalmente, pela direita e pela esquerda. As duas facções não lhe perdoaram a lucidez e a fidelidade à democracia. Viveu anos difíceis, isolado, preterido em favor de mediocridades hábeis em cortejar o poder, mas nunca vacilou e comprometeu sua figura exemplar de homem público a troco de dinheiro ou prestígio.

Defensor intransigente da escola laica – a única capaz de absorver a diversidade da cultura brasileira –, nem por isso Anísio renegou as noções de ética aprendidas com os jesuítas. A seu juízo, o primeiro mandamento dos cristãos convinha aos contratos sociais bem intencionados, uma vez que, sem estima e sem respeito pelo outro, a cidadania tolera o exercício contínuo e impune da exclusão.

Foi fatalidade ou foi homicídio?

Fato é que Anísio partiu sem completar-se porque, no seu tempo, o tempo foi corriqueiramente seu algoz e só o futuro – que ele não viveu – lhe permitiria, depois da morte, concluir sua existência.

.....

É preciso lembrar que os filhos dos coronéis já nasciam no palanque candidatos a prefeito. Poucos cenários se comparam, em infância, ao da política municipal brasileira na qual, em tempos nem tão pretéritos assim, ou bem o voto já havia sido docilizado – amarrado ao cabresto – ou bem era disputado a tiros e à força de intrigas que fariam Maquiavel se passar pelo mais compassivo dos conselheiros do Príncipe. País adentro, fora da lei, impune, “cometia-se” a democracia: pólvora e calúnia.

Criado num ambiente de discussão política permanente, ele conhecia de perto o jogo de interesses e os problemas que ocorriam nas hostes partidárias da velha Bahia. Seu pai, Deocleciano Pires Teixeira, era um típico coronel do Nordeste e exercia um poder palaciano, conchavista, mais brando no seu exercício do que o de outros coronéis. A herança que gostaria de legar a seus filhos era o poder político que significava segurança, tranquilidade, fortuna, consideração social. Na disputa política pelo governo baiano nas eleições de 1924, seabristas e calmonistas se engalfinharam e os segundos levaram a melhor (Nunes, 2010, p. 15).

Anísio Teixeira nasceu nesse ambiente. Desde menino foi preparado para suceder a seu pai que, segundo os registros, era um déspota esclarecido cuja ambição excedia os limites da acanhada Caetité. Diocleciano não queria reproduzir-se e fazer do filho coronel de terno de linho e anel no dedo. Queria um político moderno afeito às artimanhas da nossa democracia capaz de intimidar o povo crédulo e sofrido a ir às urnas eleger “consentidamente” seus tiranos. No Brasil, desde sempre, eleitor é vítima.

Para a maioria de nossos políticos, eleitor é fonte indefesa de satisfação de suas conveniências e ambições. No fundo, desejam apenas o poder e suas benesses, inclusive as ilícitas. E, protegidos por seus acolchoados mandatos, não hesitam em subir às tribunas para falar em nome do povo com o único propósito de lhe extorquir mais vantagens. Em lugar de servir, servem-se de quem confiou neles.

Vinte e seis estados federados e 5.568 municípios

Ex-aluno dos jesuítas, ele conhecia as vantagens da disciplina e do método, mas percebia que, para realmente educar, impunha-se à escola pública aliviar as carências da vida cotidiana. É nesse ponto, precisamente, que se revela a extensão da grandeza de Anísio Teixeira, pois ela rejeitava a ideia de prover a escola pública com o mínimo: giz, quadro negro, alfabeto e as quatro operações administradas à pobreza. Alegava: educação não é dádiva, é um direito, e, se não houver educação, não haverá democracia.

As poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. Era generalizado o costume de o professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as “cadeiras”. O governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor a adquiria. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e mesas improvisadas com barricas, caixotes, pequenos brancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Anísio chegou a presenciar que era comum os estudantes escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras. (Nunes, 2010. p. 17)

Para a escola pública, Anísio queria o máximo. Salas amplas, professores aptos e dispostos, ginástica e biblioteca, merenda farta e recreio, e o cuidado de ensinar, fosse ao futuro juiz fosse ao futuro marceneiro, que o mais denso e o mais aveludado dos vermelhos não era cor natural e tinha sido inventado por um homem chamado Caravaggio. Riam dele.

Segue sendo assim. Para quê um marceneiro precisa saber quem foi Caravaggio? Ele que fique confinado em sua oficina, com o pó-de-serra e os serrotes e entre pela porta dos fundos da casa do meritíssimo senhor juiz que já foi à Europa ver de perto o vermelho aveludado porque foi bem educado. Em países onde a democracia não está consolidada, presume-se que o povo é indiferente à beleza.

Com décadas de antecedência sobre outros opositores do bovarismo nacional, a exemplo de um Antônio Cândido ou de um Roberto Schwarz, Anísio Teixeira percebeu e denunciou a dificuldade da nossa *intelligentsia* para captar o “instinto de nacionalidade” tão minuciosamente recomendado por Machado de Assis à cultura brasileira. Somos ibéricos, porém, nunca fomos e jamais seremos “ortodoxamente” ocidentais, no sentido de sermos apenas herdeiros, dóceis e lineares, dos gregos e dos romanos. Nosso Ocidente é vasto. Temos a América e temos a África.

Na opinião de Anísio, em nação independente.

As “ideias fora do lugar”, mais tarde legadas por Roberto Schwarz, sempre foram o mal que adoeceu o pensamento educacional brasileiro. Sem visitar os séculos longínquos do Brasil Colônia e rever a violência mental imposta pelos jesuítas aos povos nativos, Anísio Teixeira preferiu dirigir sua análise ao período pós-independência, por entender que, durante esses anos, consolida-se o estamento educacional brasileiro e o seu impressionante contínuo de equívocos.

Diz a verdade quem afirma que pessoa alguma deixa de ser quem é. Anísio nasceu, viveu e morreu homem de municípios. Era baiano, nascido em Caetité. Não confiava em cidades grandes, confiava em cidadezinhas. Tantas vezes acusado de ser epígono do John Dewey, aproveitou do americano o que julgou ser aproveitável em seu hemisfério, mas nunca perdeu de vista a capilaridade de cultura nacional, nos dias

atuais expressa em números irrefutáveis, nos 26 estados federados e 5.568 municípios em cujos limites acontecem os Brasis.

A imaginação pedagógica

Anísio cultivava o sentido inaugural das palavras e o gênio dos gregos que inventavam as palavras como invólucros de significados precisos. Portanto, em sua filosofia, nem as mudanças acumuladas pela contingência ou, para alguns mais crédulos, pela marcha ascensional da História em direção à sociedade perfeita, justificariam alterar o sentido da pedagogia explícita em sua construção etimológica: *paidós* –criança + *agodé* – condução. Pedagogo é aquele que conduz a criança e transforma o serzinho inquieto e autoreferente em um ser capaz de compreender as renúncias e as abstinências da vontade impostas pela vida social.

Nascemos trêmulos, chorando como se chegássemos ao mundo arrependidos. Ao nascer, um pintinho demonstra maior compostura do que o *homo sapiens*. No entanto, se obtiver sucesso, no máximo, o pintinho alcançará ser um “frango de domingo”, porém, a maioria deles acaba vendida em pedaços, fracionada até ao coração enfiado no espeto. Por sua vez, o bebê chorão e descomposto é capaz de construir uma nave, explorar a superfície de Marte e de carregar, dia após dia, a consciência de sua transitoriedade. Nascido neto do macaco, é filho do homem. A cada geração, repete-se o prodígio.

A humanidade não é inata: é adquirida. A hominização foi um processo biológico. A humanização foi – e continua a ser – um processo cultural. O homem foi artífice de si mesmo. Do instante em que criou algo que correntemente se chama de “educação”. No princípio, há muito, muito tempo, ensinava-se a acender o fogo, e hoje ensina-se uma quantidade e uma variedade de assuntos cuja utilidade não é tão evidente. A gramática não aquece. Educação doméstica.

Portanto, é imperativo descobrir meios para convencer a gente miúda de que a educação vale a pena, há que renunciar à vadiagem em favor da sala de aula. A escola tem que ser persuasiva, atenta, compreensiva. Não pode ser o lugar “chatíssimo” para onde se mandam as crianças com a duvidosa expectativa de que eles se tornem “alguém na vida”. Todos já nascemos “alguém”.

Além disso, Anísio Teixeira ainda justificava a necessidade de imaginação pedagógica pelo fato de que, no Brasil, seria absurdo minimizar os efeitos de desigualdade social: a escola pública expõe, diariamente, as consequências da pobreza. Ninguém pode dar aquilo que não tem, e são muitíssimos os alunos que chegam à sala de aula desfavorecidos pela falta de educação doméstica cujos princípios são ignorados por seus pais, exclusivamente ocupados com a mais elementar sobrevivência. Pessoas que lutam pela comida da próxima refeição não têm nem tempo nem disposição para preocupações adicionais.

Não se pode reprová-las por coisa alguma, nem supor que não tenham aptidão ou sensibilidade para viver além da necessidade. Claro

que têm. Contudo, na vida real, estão submetidas a uma escala de urgências extremas resumível ao ditado ensinado como norma à criança: farinha pouca, meu pirão primeiro.

Para muitos, a escola interrompe precocemente a infância. Difícil perdoar a vogal melíflua, porque até a inocência desconfia de uma letra que anda arrastando um rabinho, mas tem a petulância de se apresentar, sucessivamente, como artigo definido, pronome oblíquo átono, pronome demonstrativo e preposição. Vamos convir, é demais.

Para uma criança, a educação não é um benefício evidente. A escola é o avesso da brincadeira. Disciplina, interdições e palavras extensas e complicadas como “alfabetização”: cujo domínio pressupõe outras ainda piores como dissílabo, tritongo e proparoxítona.

Homo sapiens x Homo faber

Anísio parecia ter dons premonitórios: adivinhou o que viria. Defensor incansável do ensino fundamental, nunca foi, como insinuam seus detratores, adversário do ensino superior. Sua folha de serviços prestados à universidade é imensa, contudo, parecia-lhe insensato superpovoar o vértice da pirâmide enquanto houvesse vazios em sua aresta de base. À educação, Anísio aplicava fórmulas infalíveis da geometria e, ao Brasil dos anéis de grau que distinguiam os doutos doutores de sua época, opunha o Brasil sem anel e sem grau cujo esforço movia o país.

Anísio não foi um espírito menor, pedestre. Havia nele solidez e coerência, e seu projeto pedagógico ainda surpreende pela tentativa de reconhecer ao Homo Faber as qualidades antes só reconhecidas ao Homo Sapiens. Em um país servilmente deslumbrado com a Europa, e envergonhado da Bahia, a cultura copiada com sotaque da Sorbonne não prestigiava o trabalho manual como se, antes de adquirir materialidade, cisterna, parede, muro, utensílio, ornamento, não fossem atos de consciência de seus artífices: não fossem ideias.

Essa distorção continua a afetar gravemente o panorama da educação brasileira. É compreensível que os jovens não se sintam atraídos pelos liceus de artes e ofícios e pelas escolas técnicas cujas especialidades – desvalorizadas – não vão lhes retribuir a disciplina necessária para aprendê-las. Ninguém duvida da pertinência da Ciência Política ou da Psicologia; todavia, no futuro lamentaremos a falta de engenho de um marceneiro.

Democracia ou utopia?

Qualquer comentário ao discurso de Anísio Teixeira seria supérfluo à exceção de um: a sua melancólica atualidade.

.....

Sabemos já o que seja democracia. Vimo-la, há pouco, na sua mais tremenda provação. Foi o ímpeto de sua vitória no mundo que no-la trouxe de novo às nossas plagas

– para mais um ensaio de implantação. Conhecemos as suas promessas e os seus frutos, mas sabemos também que é, por excelência, um regime social e político difícil e de alto preço. Todas as suas virtudes têm um reverso: a dificuldade. O seu próprio lema, tão velho e sonoro de liberdade, igualdade e fraternidade, é uma forma condensada dessas dificuldades. A liberdade não é a ausência de restrições, mas autodireção, disciplina compreendida e consentida; a igualdade não fácil nivelamento, mas oportunidade igual de conquistar o poder, o saber e o mérito; e a fraternidade é mais que tudo isto, mais que virtude, mais que saber: é sabedoria, é possuir o senso profundo de nossa identidade de destino e de nossa identidade de origem. Democracia é, assim, um regime de saber e de virtude. E saber e virtude não chegam conosco ao berço, mas são aquisições lentas e penosas por processos voluntários e organizados. Na sua competição com outros regimes, a desvantagem maior da democracia é a de ser o mais difícil dos regimes – por isto mesmo o mais humano e o mais rico. Todos os regimes – desde os mais mecânicos e menos humanos – dependem da educação. Mas a democracia depende de se fazer do filho do homem – graças ao seu incomparável poder de aprendizagem – não um bicho ensinado, mas um homem. Assim, embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para

alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia, consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a da educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito, todas as demais funções do Estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é a consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência.

A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. Seria vão querermos equipará-la às funções de polícia ou de viação, ou mesmo de justiça, porque a de educação constitui a única justiça que me parece suficientemente ampla e profunda para apaziguar a sede de justiça social dos homens. Todos falamos em regime de justiça social, porém haveis de me permitir sublinhar o sentido

de justiça social da democracia. Nascemos diferentes e desiguais, ao contrário do que pensavam os fundadores da própria democracia. Nascemos biologicamente desiguais. Se a democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana, é porque resolve o problema dessa dilacerante desigualdade. Oferecendo a todos e a cada um oportunidades iguais para defrontar o mundo e a sociedade e a luta pela vida, a democracia aplaina as desigualdades nativas e cria o saudável ambiente de emulação em que ricos e pobres se sentem irmanados nas mesmas possibilidades de destino e de êxito. Esta, a justiça social por excelência da democracia. A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social.

Que fizemos nós no Brasil, até hoje, para que essa suprema função do Estado – a educação – se exercesse? A resposta a esta pergunta exprime-se pelo fato mesmo de estarmos aqui a fundar, pela terceira vez, a democracia.

Há quatro tipos de governo, dizia-nos o Professor Russel, da Universidade de Colúmbia; há o governo dos ignorantes pelos ignorantes, que é a tirania, há o governo dos que sabem pelos ignorantes, que significa revolução próxima; há o governo dos ignorantes pelos que sabem, que é despotismo benevolente; e há o governo dos que sabem pelos que sabem, que é democracia. Que tivemos até hoje? Quando muito, despotismo benevolente, o go-

verno dos ignorantes pelos que sabem ou pretendem saber. E isto por quê? Porque não fizemos da educação o serviço fundamental e básico do Estado (Teixeira, 1984, p. 685-696).

Anísio, anisianos e anisistas

A admiração é um sentimento cobiçado. Quem, em algum momento da vida, não desejou ser admirado? O problema é que a admiração é sempre arriscada, porque invariavelmente depende das qualidades do admirador, uma vez que, quem leva a sério a admiração de um adulator ou de um sonso não merece ser admirado.

Nesse aspecto, Anísio teve sorte. Conquistou a admiração de homens cuja inteligência sobressaía à mediocridade de seus antagonistas. Darcy Ribeiro, Monteiro Lobato, derretidas, esparramadas cartas, declarações estufadas de superlativos. Como será que ele, Anísio, se sentiu diante do arrebatamento que inspirava aos seus amigos? Decerto extraía dele algum conforto para perseverar sendo quem era, apesar da perseverança de seus inimigos.

O mais incrível é que, mesmo depois de morto, Anísio continua a receber admiração e correspondência. Milhares de estudantes egressos de escolas públicas escrevem-lhe para agradecer e contar a ele seus sucessos. Alguns mais sentimentais chegam a chamá-lo de “querido”. Acho que o professor apreciaria receber essas cartas tão cheias de fu-

turo e mocidade, e não posso deixar de comentar o quanto foi fácil encontrar os correspondentes até dentro do nosso museu.

Anísio Teixeira foi o educador mais brilhante do Brasil. Foi também o homem mais inteligente e mais cintilante que eu conheci. Conheci muita gente inteligente e cintilante, mas Anísio foi o mais. Conhecia educação com muita profundidade e foi um homem que refez o seu próprio pensamento várias vezes na vida.

Havia uma diferença básica entre mim e o Anísio: Ele confiava muito na educação comunitária; eu dizia: Anísio, isso é loucura, a educação nos Estados Unidos é comunitária porque é educação luterana. O luterano decidiu que a melhor forma de rezar era ler a Bíblia. Então a educação era comunitária por haver uma comunidade religiosa que queria manter a sua escola e aqui não há isso. Essa canalha não quer educar ninguém. Eu era federalista e o Anísio era municipalista e comunitarista como educador.

Discutíamos muito isso e ele tinha muitas razões. É claro que é preciso aproximar o município, mas antes, precisamos despertar o município. O município, principalmente o de ontem, era dominado por fazendeiros, uma gente mais atrasada, uma gente que gostava do caboclo ignorante, quanto mais ignorante melhor.⁵

5 Depoimento de Darcy Ribeiro consultado em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/depoimento_dr.html>

Educação pela democracia

O Anísio era um homem que lutava pela intervenção do Estado na educação, pelo fortalecimento da escola pública estatal. Então não significa nada de privatismo, o privatismo é uma atitude desonesta. O Brasil tem algumas escolas particulares ótimas. Uma escola particular ótima custa tanto hoje, que a classe média não mais pode pagar; a classe média deve começar a brigar por uma escola pública boa, para ela poder ter uma escola pública boa, porque a boa escola particular é inatingível, mesmo para a classe média, pelos preços que ela passou a alcançar.

Então, nesse sentido, o Anísio era um homem que estava muito fixado no paralelismo entre educação e democracia nos Estados Unidos. Os Estados Unidos se constituem numa grande democracia através do sistema educacional. Esse é o pensamento básico de Dewey, contrário ao dos políticos nossos, que nunca deram importância à educação. O Anísio também tinha a percepção de que a educação é que permitiria ao Brasil dar um grande salto e de que enquanto o Brasil não conseguisse dar uma boa escola de 1º grau a toda a sua população, estaria com uma bola de chumbo amarrada no pé.

As teses que o Anísio defendia há 30, 40, 50 anos atrás, de que a educação não é privilégio, educação pela democracia, são teses ainda atuais. Retomando os textos de Anísio é que podemos nos inspirar para saber... É uma coisa que sempre cogito, que sempre estou me perguntando, como é que o Brasil conseguiu ser tão ruim em educação e continua sendo tão ruim em educação? A única explicação que tenho é que é um defeito da nossa classe dominante. A nossa sociedade é uma sociedade enferma de desigualdades, suponho que a causa básica está em que somos descendentes dos senhores de escravos, fomos o último país do mundo, nós e Cuba, a acabar com a escravidão e a escravidão cria um tipo de senhorialidade que se autodignifica, que se acha branca, bonita, civilizada,

*come bem, é requintada, mas que tem ódio do povo, trata o povo como carvão para queimar. Então, na realidade, é uma classe dominante de filhos de senhores de escravos que vê o povo como a coisa mais reles, não tem interesse em educar o povo e também não tem interesse em que o povo coma.*⁶

Lobato, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, Nova Iorque, 12 abr. 1930.

----- oOo -----

Grande Anísio,

New York, Abril, 12, 930

Tivemos cá seu cartão à Rute, do sertão, à caçadora e agora a carta de 21, da Bahia, Largo da Palma 9. Que coisas gostosas, esse sertão fora do mundo e dos tempos e esse largo, que me represento o contrário da minha Broadway – sem tráfico, sem carvão de pedra esvoaçante, com um cachorro lá longe, dormindo sob a palma que dá nome ao lugar, e tua casa à esquerda de quem vem da cidade, de downtown – senhorial, janelas de arco, espaçosa construída por um antigo capitão-mor, acolhedora e fresca. Apesar do muito que há por cá, daria algo, certos momentos, para achar-me lá, de prosa contigo na calçada, espichado numa preguiçosa e acompanhando com os olhos e o comentário os raros passantes que a cruzam... E havia o que te dizer, meu caro freguês dos domingos. Só a história das minhas aventuras de cinco meses ininterruptos na Wall Street encheria uma tarde.

6 Localização do documento: FGV/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – ATc 28.06.22. 3 Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p. 51-53.

Porque entrei de cabeça na especulação em stocks, logo no dia do crash de 29 de outubro, e na maranha estou até agora. Dei tacadas estupendas e fiz burradas inda maiores, o que há de thrilling. Mas... só contando. Carta é uma joça. Estou a escrever-te na sala de estar, com Purezinha defronte, de óculos a Harold Lloyd no nariz, também a fazer correspondência interminável nas quintas, e a Rute botando bigodes nas figuras de um Shadowland. Está também a Marta e uma intrusa que não conheces, Miss Joyce. É uma americanazinha nascida a 29 de fevereiro deste ano, no Woman's Hospital, que me pregou a peça de me fazer grandfather quando menos o esperei. Avô, estou essa coisa, Anísio... E também lendo de novo. Passei meses tão absorvido com a Wall Sreet que quase analfabetizei-me. Quem me salvou foi o Will Durant. Fui há dias ao drugstore vizinho comprar uma seringa para Miss Joyce e dei com uma nova edição da História da Filosofia por um dólar. Lembrei-me do que disseste do livro e comprei-o. E fiz mais: li-o, e com regalo e com assombro por não achar ressaibo de sectarismo no expositor. Poucas vezes se terá escrito sobre filósofos e filosofias com encanto de romancista bom, como o fez Durant. E lido Durant pus-me a ler outras coisas e parece que estou curado da obsessão wall-streeteana. Anísio, Anísio – deixaste marca nesta casa. Continuas lembrado e citado. Ninguém se aperta quando precisam de um termo de comparação – eu em matéria mental, Purezinha em matéria de delicadeza de sentimentos e finuras morais. Agarramos logo no Anísio. Ainda ontem, comentando um deslize de certa pessoa, Purezinha te puxou à baila.

– “Estava livre de um Anísio fazer isso”.

E fique certo, meu caro, que você diminuiu New York com a deserção. Deixou nossos domingos vazios e insípidos – e estragou museus e novidades. Se vou sozinho, sinto nostalgia dum companheiro; se vou acompanhado, arrependo-me. Comparo o companheiro que tive e acho muito vulgares e flat os que o acaso me depara.

E a prova de que não te esqueço, está no recorte incluso. Ao ler esse “desânimo” da Galli Curci quanto às óperas lembrei-me daquele nosso Wagner no poleiro do Metropolitan e cortei o comentário para to mandar quando regressasses do sertão, glorioso com os tatus e carrapatos abatidos. Lá vai ele. Verás que tive razão em me rir da machine – e você em concordar comigo. Professor de filosofia da Escola Normal... Que castigo! Pegar dum Anísio, pô-lo no ambiente da Columbia um ano e depois, professor de filosofia da educação na escola normalíssima da mulata velha...

Eu continuo com as minhas idéias, sentindo um cansaço infinito cada vez que me lembro da pátria amada. Interessante, é de cansaço minha sensação. Se tiro fora o pensamento, saro. Mas se volto a lembrar-me, derreio. Há 47 anos que sou brasileiro, como isto esfalfa. Estamos à espera da visita do Júlio Prestes. A colônia está assanhada com a perspectiva de termos cá o novo César e eu com ela. Há de sair qualquer coisa de bom para mim disto, quer dizer, de protelatório do meu temido regresso.

Estou designado pelo meu ministério para em agosto ir à California, representar o Brasil numa conferência agrícola. Isto vem proporcionar-me a realização de um velho sonho – cortar o país de auto, conhecer o maravilhoso Colorado e o deserto e Hollywood e tudo o mais. Pretendo ir com a tribo - e tenho certeza de que cem vezes pelo caminho uma exclamação nos brotará incoercível:

– “Que pena não estar também o Anísio!”

E eu terei estragada a impressão das belezas que irei ver à lembrança de que o companheiro estará àquela hora prelecionando meninas desatentas e desinteressadas lá no fundo do Recôncavo.

O Recôncavo – haverá som glótico que melhor pinte a tua Bahia que esta palavra? Re-côn-ca-vo...

Adeus, Anísio. De vez em quando faça-se presente com uma prosinha escrita que nos encontrará todos de cérebro e coração abertos.

Adeus

Lobato⁷

----- oOo -----

São Paulo, 20.5.45

Anísio

Sempre que me sento à máquina para “liquidar” a correspondência, penso em escrever a você – e não escrevo. Não escrevo porque há tanto a dizer que o veículo carta é raso demais – é gôndola, e o assunto é tanto que pede todo um navio-tanque de carregar petróleo. Além disso há sempre a vaga esperança de que, de repente, o Otale me diga (como das outras vezes): “Sabe que o Anísio chega no dia tanto?” Mas os meses se vão passando e nem carta, nem Anísio. E que bom se você viesse agora que acabou a guerra, que a nossa ditadura teve de levar a breca e há um milhão de assuntos novos na berlinda... Agora é que você devia passar toda uma semana aqui, para nos carregar as baterias. Junto a esta uma carta a dona Emília, a ver se lhe amoleço o coração.

7 LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 20 maio 1945. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira –ATc28.06.22.

Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p. 96.

O buraco que você deixou em São Paulo parece buraco de estrada de rodagem da China – aqueles que ficam abertos a vida inteira. Todos dizem isso. Você é um fazedor de buracos impreenchíveis. Ninguém te substitui, Anísio. Não há no mundo uma personalidade e uma mentalidade mais viva, penetrante e iluminadora que a sua. A vida sem o Anísio é uma porcaria – saiba disso.

Adeus. Volto à esperança de sempre: uma telefonada do Otales: “Sabe, Lobato, que o Anísio está a chegar?”

Um grandíssimo e tremendíssimo abraço de todos nós daqui.

Lobato⁸

----- oOo -----

Buenos Aires, 12. 8. 946

Anísio

Aqui me chegou a notícia da Meridional sobre o convite de Julian Huxley para que vás funcionar como matéria cinzenta num dos lobos cerebrais do mundo – e exulte! Vi confirmada aquela minha dedicatória, que foi suprimida pelo medo do Otales, na qual eu dizia que você não cabia no Brasil. Huxley viu isso e te mudou do país excessivamente pequeno para o talvez único que te convém. Que país pode convir a você, Anísio, senão esse país ideal da United Nations

8 Localização do documento: FGV/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – ATc. 28.06.22.

Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p. 100.

Educational & Cultural Organization? A grande coisa deste mundo moderno, Anísio, é que há o Padre Olímpio e há também o Julian Huxley.

Diz a notícia que você se prepara para seguir para Londres, e eu apresso-me a mandar esta, voando, para a Bahia, na esperança de que ainda te alcance. Os verdadeiros valores que o Brasil possui se vêem na contingência de emigrar para que possam realizar seu destino de valores humanos, já que em nossa triste terra o Padre e o seu capanga o Soldado lhes proíbem qualquer forma de realização. O fato de Anísio Teixeira ter ficado anos no Brasil parado, afastado da ação pública, forçado a empregar seu gênio numa função de comércio, coisa ao alcance de qualquer galego, foi o que mais me deu a medida do fracasso que somos como povo ou país – espetáculo tão triste que me levou, na velhice, com todos os meus cabelos brancos, a mudar de terra; a fugir para não presenciar uma decomposição progressiva e irremissível. Mas agora me sinto contente, ao ver que Anísio “foi chamado a servir” não à pátria chica que não o quer, mas à humanidade. E radiante de alegria, aqui das margens do Prata eu te abraço radiante. Nunca me conformei com o ostracismo da tua inteligência, e pois exulto de vê-la reconhecida e chamada – e por quem, por Julian, esse atual GranSeñor da Dinastia da Inteligência dos Huxleys.

*Lobato*⁹

----- o0o -----

9 LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, Buenos Aires, 1 jan. 1947. Localização do documento: FGV/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – ATc 28.06.22.

Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas / CPDOC, 1986. p. 101-103.

Buenos Aires, 1º 1. 947

Anísio

Minha primeira carta do ano quero que seja para você. Recebi afinal a tua de setembro 7, a qual fez duas viagens para cá em virtude de erro de endereço. Meu número na Sarmiento é 2.608, e puseste 3.608.

Li-te no bonde, de volta para casa – e meus olhos se umedeceram. Que revanche a nossa, Anísio! Porque tuas vitórias são vitórias de todos os teus adoradores – eu já não digo amigos, palavra muito surrada. Meu primeiro ímpeto foi escrever um grande artigo de despique, para o Estado ou o Correio da Manhã, baseado nos informes que me dás. E hei de escrever. É preciso que os Olímpios e a urubuzada se remordam, com estas nossas vitoriazinhas parciais. Lembro-me de quando te vi no Rio de Janeiro, traqué pela polícia, escondido pelos amigos como um grande criminoso – e naquela ocasião também chorei. Tow hom the bell stoll? Todos estávamos implicitamente perseguidos, foragidos, escondidos com você, enquanto lá fora o tumor Vargas sorria com o seu charuto e entregava a Cultura Brasileira aos percevejos da Coisa Romana.

Mas o tempo passa, há a Lei do Ritmo, e se na superfície a Libertação do Espírito Humano sofre obnubilações e mesmo demorados eclipses, subterraneamente a nossa vitória caminha sempre, como a toupeira – ou como o Pato Donald em certas fitas do Disney. Inda esta semana vi uma assim, Donald jogando pólo. Em dado momento, havendo engolido a bola, e debaixo da perseguição tremenda de todos os jogadores a cavalo, o pobrezinho afunda terra adentro e vai como uma minhoca na direção do goal... Nós, os Donalds da Liberação, fizemos isso naquele ano, Anísio: afundamo-nos como minhocas terra adentro e prosseguimos.

E aonde foi você sair? Na Unesco, elevado à função de Lobo Cerebral do Mundo de Amanhã! E elevado a essas alturas, por quem, Anísio? Por Julian

Huxley, outro Lobo Cerebral do mundo, o grande filho do Huxley que deu um dos mais bem dados golpes na Coisa Teológica. O Venâncio chegou a saber do teu caso? Se soube, juro que morreu de emoção.

Excelente Venâncio! Por que é que criaturas assim morrem?

Dez anos passou você caminhando como minhoca por baixo da terra, escondido da Reação Triunfante – mas caminhando sem o saber. E bem consideradas as coisas, talvez tenha sido aquele golpe da Reação, determinante dos dez anos de minhocamento, que te elevou à posição atual. Abençoado seja o cônego Olímpio e todos os percevejos que te seguiram! Um deles lá se foi – mas não estará na esfera em que está o Venâncio, o Lourenço, ou o Pissinhas, como dizia o Maneco Lopes. Depois do que te fez, teve a audácia de escrever-me sobre qualquer coisa. Não respondi.

Anísio: estou curioso por saber dos aspectos culinários do teu caso. Quanto ganhas? É posição temporária ou vitalícia? Não posso conceber um lobo cerebral provisório ou temporário, mas que não pode ser neste mundo? Meu último livro vai ter esse título: Não há o que não haja.

E onde moras? Tua carta vem de Paris. Ficas aí ou... e que tal a tua sensação de Orientador da Educação do Mundo de Amanhã – o nosso mundo – o mundo que vai enterrar o padre Olímpio com todos os balandrais de Roma?

Ah, que vontade de estar com você aí agora! De repente sou capaz de ir – para te ajudar nalguma coisa. Minha situação hoje é a dum jetsam, flotsam – estou boiando à tona do mundo. Em fevereiro vou para o Peru. A Argentina já não me interessa. Não tem profundidade, muito rasa, muito moderna, muito imigracionista, muito São Paulo. No Peru, por baixo da coisa europeia começa com Pizarro, há todo o passado inca. Peru e México: únicas águas fundas das Américas. Tudo mais, raso como a lagoa rasa. Os próprios Estados Unidos

começam com os puritanos de Plymouth; nós, no Brasil, começamos com Cabral. Mas no Peru e no México já havia duas velhas e notabilíssimas civilizações, muito superiores à sórdida civilização católica que a destruiu e saqueou.

Quando me cansar do Peru vou para... Colômbia, Venezuela, México. Com isto entretenho Purezinha e evito de voltar para o Brasil do cônego Olímpio e do General Dutra, que é o que, sentimentalmente ela quer.

E se depois eu fosse par aí, a fim de te ajudar nalguma coisa? Poucos anos terei de vida, estou boiando no mundo e posso morar aqui como na China ou aí. Pense nessa hipótese, Anísio, e escreva-me.

Use o endereço abaixo, porque ao vir da carta posso já não estar aqui. E receba lá um abraço da Purezinha e outro da Rute, a qual rivaliza comigo no culto anisiano.

Adeus, adeus, adeus, Anísio querido...

Lobato¹⁰

----- oOo -----

¹⁰ LOBATO, Monteiro. Carta a Anísio Teixeira, Buenos Aires, 1 jan. 1947.

Calle Piedras 346

Recife, 02 de julho de 2021

Querido Anísio,

No comecinho de 2004 estavam minha mãe e eu, indo por volta das três da manhã em direção à unidade Sesi para enfrentar uma fila já formada na frente do edifício escolar, na esperança de conseguir uma vaga de matrícula. Meses antes, concluía meu último ano em escola particular. A renda de empregada doméstica da minha mãe na época ficou apertada e eu tive que ingressar na rede pública de ensino, na qual permaneci até o meu último ano escolar.

Conseguimos! E foi lá que cursei da 3ª série até a 5ª; pratiquei natação durante esses três anos, frequentei aulas de artes que tinham no turno da tarde, e comi a melhor cocada de doce de leite com coco que tinha na cantina. Tudo isso na mesma escola. Com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, a sexta série passava a ser 7º ano, e eu tive que me matricular em outra por falta de oferta. Cursei mais dois anos no Liceu de Juazeiro do Norte que até então era escola do município e se tornou escola técnica integral. Com isso não havia mais vagas para ensino fundamental e fui para o Polivalente completar apenas o nono ano. Em 2010 retornei ao Liceu para cursar o ensino médio e o curso técnico em edificações. Foram três anos incríveis, graças a seu trabalho.

Em 2013 ingressei na Universidade Federal do Cariri no Curso de Design, me formando em 2017. E em 2018, vim para Recife trabalhar na coordenação do Educativo do Museu do Homem do Nordeste, do qual me proporcionou literalmente uma viagem no tempo, resgatando minhas memórias e aventuras colegiais em todas as vezes que recepcionei ou busquei grupos das escolas públicas.

Querido, estou no último semestre do último ano do mestrado em Design, na Universidade Federal de Pernambuco. Prometo arrasar. E outra, devo agradecer a minha mãe pela persistência, a minha família pelo suporte, a meus amigos pelo apoio e a você, por ter feito parte de toda essa jornada, pela sua contribuição na democratização do ensino e da educação, um nordestino singular, multifacetado, multidisciplinar, e multiplicador; você não é só um, é vários. Obrigada Anísio, AnísiosTeixeira.

Um grande abraço,

Olívia Geronimo de Oliveira

----- oOo -----

Chamo-me Sandro Santos. Fui criado na zona rural – Município de Pedras de Fogo/PB. Estudei da Alfabetização ao Ensino Médio em escola pública, também, de zona rural. Sou feito pela (e na) escola pública! É vindo desse lugar comum, de pouquíssimas oportunidades, que consegui uma vaga numa universidade. Para ser mais exato, em uma universidade pública (UFPB), através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Foi com a matrícula 20160141088 que entrei no curso de Letras, realizando o sonho de adentrar no ensino superior; e, por consequência, rompendo com o determinismo o qual, de geração em geração, minha árvore genealógica parecia submetida: ninguém da família, nem do lado paterno nem do lado materno, havia conseguido entrar em uma universidade federal, sendo eu, portanto, o primeiro a alcançar tal proeza. Fácil não foi. Sou filho de pais analfabetos. A universidade, na época, era uma utopia ou um sonho muito distante para mim, mas consegui. Hoje estou prestes a me

formar, e quando olho para trás, analisando o meu itinerário... Então percebo a importância das aulas da professora Maria de Lourdes, a primeira docente a me apresentar o mundo das historinhas infantis por meio das lições em sala de aula. Ao longo de minha jornada educacional, encontrei outras pessoas importantes que me ensinaram a olhar para além do “ver tudo” e enxergar “o que os outros não veem”, como escreveu nosso eterno José Américo de Almeida. Assim, lutar pela escola pública, a meu ver, é reivindicar a garantia de um futuro com mais educação de qualidade para todos.¹¹

Sandro Santos

----- oOo -----

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Esta máquina é a da Escola Pública”.

(Anísio Teixeira)

No Ensino Fundamental, uma rotina puxada. Segundas, quartas e sextas, aulas das sete às quatro. Nas terças e quintas, o horário vespertino deveria ser vago, mas minha mãe se encarregou de me matricular numa escola de música. Já no Ensino Médio, os horários vagos eram ocupados por um curso profissionalizante de Secretariado.

Aos 11 anos deixei a pequena escola privada de bairro rumo à educação pública e nunca mais saí dela. Consegui romper algumas barreiras e fazer gra-

¹¹ Depoimento de Sandro Santos.

duação, mestrado... Mas a base de tudo que sei e de tudo que sou foi construída na Educação Básica oferecida na rede pública de ensino.

“Ah, mas seu colégio é federal, é diferente!”.

Quando algum professor se aposentava ou era transferido, passávamos meses sem aula. Enfrentei algumas greves ao longo dos anos. Vários meses com a escola fechada. Faltava água nos bebedouros. Passei alguns anos sem fornecimento de merenda, mesmo tendo aula oito horas por dia. Até o grêmio estudantil organizava algumas greves. Porém sou muito grata pelos anos que estive ali.

A educação pública oportunizou a milhões de brasileiros e brasileiras a possibilidade de estudar conteúdos que estão previstos na Base Curricular Comum, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros documentos que garantem que o currículo escolar, desde Brasileia (no Acre) até Santa Maria (no Rio Grande do Sul) seja o mesmo.

“Ok! Mas e a escola de música? O curso profissionalizante?” Também eram oferecidos (e ainda são) por instituições públicas. Estudei música numa escola estadual. Por anos. Também estudei Secretariado em uma instituição pública, na época do Sistema S.

Ao longo da vida ocupei o lugar de meus professores e tive a oportunidade de lecionar para estudantes da Educação Básica numa escola pública. Pude perceber, mais uma vez, a importância da escola pública para democratização do acesso ao conhecimento em nosso país.¹²

Isabelle França

----- oOo -----

12 Depoimento de Isabelle França feito a pedido da autora para este ensaio.

Recife, 01.06.2021

Olhando em retrospecto, considero-me com orgulho, um filho da escola pública. Me chamo Talison de Arruda Silva, tenho 24 anos, e atualmente estou cursando licenciatura em História, na Universidade Federal de Pernambuco. Chegar até aqui não foi um caminho linear. Apesar de ter nascido no Rio de Janeiro, quando criança meus pais voltaram para o interior da Paraíba, especificamente o município de Natuba, que fica no agreste daquele estado. Cursei meu ensino fundamental e médio em escola pública. Sim, quero ser professor. Isso se deve ao fato de ter tido muitos, e, entre esses, dois professores que me ensinaram com afeto temas como a Grécia Antiga e o Império Bizantino, entre outros assuntos de ordem histórica, em particular.

Ouçó com ceticismo determinadas narrativas de ordem simplista que atribuem à escola pública toda uma ordem de intempéries. Não nego que determinados problemas sejam existentes. No entanto, tratar de um tema tão complexo requer um certo cuidado. São muitas as escolas públicas que contam com profissionais de qualidade ímpar. Estes buscam, dentro do possível, oferecer a alunos de vivências sociais distintas o melhor que possa ser feito naquelas condições. Assim que puder, pretendo contribuir como um profissional da educação pública. Talvez não alcance a excelência de Anísio Teixeira (1900-1971). Mas buscarei seguir aquilo que diz corretamente o filósofo Mário Sérgio Cortella (1954) “Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores, para fazer melhor ainda.”

Que possamos, sempre que possível, rememorar e valorizar a importância de grandes personagens da educação brasileira, como Anísio Teixeira, sem esquecer também daqueles que a fazem todos os dias, na figura de professores, diretores, profissionais da limpeza, entre tantos que constituem os corpos escolares

espalhados pelo Brasil e o mundo. Acredito que a educação pública, gratuita e de qualidade, é um dos pilares que dão ao Brasil o status de nação.

Talison de Arruda Silva¹³

----- oOo -----

A despedida

Anísio Teixeira era um homem que estimava as maiorias, as multidões. Na verdade, estimava os homens e as mulheres comuns incapazes de dar a volta ao mundo em um barquinho, escalar o Himalaia, refutar Kant e escrever poesia como a Emily Dickinson e a Florbela Spanca. Porém, em contrapartida, capazes de suportar com decência e altivez a repetição da vida cotidiana. Heroísmo não é necessariamente façanha. No mais das vezes, nesse mundo transbordante de leis – e de injustiças –, heroísmo é transformar privação em hábito.

Para a gente comum, a vida não se resolve no desvio, pois só há um caminho, cuja direção, apesar dos obstáculos, é conhecida: a democracia, o voto esclarecido das maiorias. Haja o que houver, é preciso continuar seguindo adiante.

¹³ Depoimento de Talison de Arruda.

Chegará o dia em que o povo não votará mais por uma promessa vã, por uma camiseta, por um prato de feijão com rodela de linguiça, por medo ou por desânimo. Votará por convicção e por discernimento.

Nesse tempo, os Anísios há séculos dispersos vão reunir-se em assembleias secretas, refundir-se, reunificar-se, e devolver a unidade ao homem que, nascido para ser coronel, por vontade e por despreendimento, foi o oposto. Então, restituído a si mesmo, íntegro, Anísio irá, merecidamente, descansar, vendo, lá de cima, a democracia conquistada aqui embaixo pelo vitorioso povo brasileiro.

Gratidão, Professor!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUNES, Clarice (Org.) *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

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

A EDUCAÇÃO DO *HOMO FABER*: PRAGMATISMO, PEDAGOGIA E DEMOCRACIA EM ANÍSIO TEIXEIRA

Fernando Alvim¹

Vista externa

Adentrar o pensamento pedagógico de Anísio Teixeira e conhecer, minimamente, a relação dele com a dimensão de sua trajetória pessoal e política na história brasileira, tem sido, desde o início de 2021, um desafio para mim. Após anunciado o Ano Anísio Teixeira, eu me dispus a integrar, como mediador cultural no Museu do Homem do Nordeste (Muhne) – equipamento cultural da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) –, a Comissão Anísio Teixeira, criada para pesquisar a vida e a obra do patrono da escola pública brasileira, organizar seminários internos e externos, atividades educativas, publicações (físicas e

¹ Fernando Alvim é mestre em literatura brasileira pela Universidade de São Paulo (USP) e graduado em Letras com licenciatura em língua e literatura francesa e bacharelado em estudos literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente integra a equipe da Divisão de Estudos Museais do Museu do Homem do Nordeste (Muhne).

virtuais) e repensar, a partir dessa lente, juntamente a toda equipe do educativo, as próprias ações educativas realizadas pelo museu.

A Comissão Anísio Teixeira (Muhne) organiza o Seminário Anísio Teixeira, de formação interna da equipe a partir da apresentação dos estudos realizados e em andamento sobre a obra e o pensamento desse grande educador brasileiro. Nesse contexto, a partir da apresentação que eu fiz da obra de Anísio Teixeira, *Educação não é privilégio*, fui convidado, por Ciema Mello, para escrever este ensaio.

Esse convite ergue-se para mim como um enorme desafio de sintetizar, numa perspectiva panorâmica, a ação pedagógica e filosófica de Anísio Teixeira no campo das políticas educacionais brasileiras.

A formação de Anísio Teixeira: breve panorama

Anísio Teixeira nasce no dia 12 de julho de 1900, em Caetité, que, apesar de pequena, já era uma relevante cidade no interior do estado da Bahia. Filho de Delcleciano Pires Teixeira e Ana Spínola Teixeira, é fruto da união de duas importantes famílias, que viviam naquela região do sertão baiano. Apesar de sua distância de 641 quilômetros da capital Salvador, Caetité tinha, desde aquele período, enorme relevância para a política estadual, sendo sede do Bispado e abrigando um colégio jesuíta chamado São Luiz Gonzaga ou Colégio dos Padres. Filho da oligarquia baiana, é nessa instituição de ensino, com base religiosa, que Anísio inicia, em 1911, seus estudos primários. Em 1914, ingressa,

em Salvador, no Colégio Antônio Vieira – colégio esse também da Ordem Jesuíta da Companhia de Jesus. Nessa instituição, havia vários docentes que conciliavam a vocação sacerdotal com a vocação acadêmica. Nesse contexto, Anísio alça seus primeiros voos no humanismo cristão dos jesuítas, sob o olhar do padre Luiz Gonzaga Cabral, “considerado o maior pregador da Península Ibérica” (Nunes, 2010, p. 13). Segundo Clarice Nunes (2010, p. 14):

Dos 19 aos 22 anos, Anísio oscilou entre seguir a vida religiosa ou a vida secular. Aguardava o consentimento dos pais para realizar o que percebia como sua vocação sacerdotal, mas a graça não veio. O pai de Anísio via nele um magistrado nato, seu sucessor natural, futuro patriarca familiar. Padre Cabral via nele uma vocação para o sacerdócio e, pelos seus talentos, alguém destinado a ocupar postos importantes na hierarquia eclesiástica.

Apesar de revelar aos seus pais sua vontade de seguir carreira religiosa, acaba indo estudar direito no Rio de Janeiro – por determinação paterna –, tornando-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922.

Educação como missão: a vida pública

Após a formatura de Anísio Teixeira em 1922, seu pai, Deocleciano Teixeira, começa a se articular politicamente para introduzi-lo na vida política. Em 1923, apoiou a campanha de Francisco Góes Calmon para

o governo da Bahia. Eleito, Calmon prudentemente indica o jovem Anísio para Inspetor Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública do estado da Bahia, atendendo, parcialmente, o pedido de Delcleciano, que solicitara para Anísio uma promotoria em Caetité. Essa prudência, segundo Clarice Nunes, é possível que tenha se dado, pois Calmon, apesar de ter relações com figuras de projeção de todos os grupos políticos locais, foi eleito governador da Bahia sem antes ter exercido cargo político (Nunes, 2010, p. 16). Góes Calmon não poderia prever a importância dessa sua decisão para a educação brasileira.

Mesmo a família Teixeira – na figura de Delcleciano – não sendo contemplada com uma promotoria em Caetité, viu-se recompensada pelo cargo de Inspetor Geral de Instrução Pública oferecido a Anísio. Para Anísio, no entanto, essa indicação se apresenta como uma surpresa – por se tratar de uma área de estudos acadêmicos desconhecida para ele – e, ao mesmo tempo, um desafio.

No início de sua atividade política, o jovem diretor de Instrução Pública inicia conversas pedagógicas com importantes intelectuais que ocupavam ou que já tinham ocupado esse cargo, buscando conhecer melhor a realidade, necessidades e principais debates dentro dessa área nova de atuação. Essas conversas alcançam duas figuras importantes da política da época, sendo uma delas o educador e político pernambucano Antônio Carneiro Leão (1887-1966) – diretor da Instrução Pública do Distrito Federal – e Afrânio Peixoto (1876-1947) – importante intelectual e político brasileiro – que também já havia exercido esse cargo.

Faz-se importante registrar que Anísio Teixeira, entre 1924 e 1925, ainda estava bastante ligado aos ideais educacionais jesuítas, estruturadores de sua formação. Também é importante ressaltar que os padres jesuítas viram, na sua indicação para o cargo de diretor da Instrução Pública de Salvador, “um sinal de Deus, já que Anísio poderia ser um instrumento no sentido de ampliar a influência da Igreja dentro da estrutura estatal” (Nunes, 2010, p. 16).

Ainda no período inicial de sua gestão, Anísio tem contato com o livro *Méthodes Américaines d'Éducation*, do belga Omer Buyse, sendo essa sua primeira influência teórica – fora a jesuíta de sua formação – no campo da educação. O conhecimento da realidade precária do sistema público de educação do estado da Bahia, esse contato com o pensamento de Buyse e sua viagem à Europa, em 1925, começa a desencadear uma série de questionamentos no ainda jovem intelectual e político baiano, afastando-o, cada vez mais, do pensamento religioso e preparando o terreno fértil de seu espírito para a grande guinada filosófica de 1927, quando toma conhecimento da obra de John Dewey.

O livro de Buyse chama atenção do baiano para o novo modelo educacional que estava sendo desenvolvido nos Estados Unidos a partir do pensamento filosófico-pedagógico de John Dewey. Como homem de ação que era, Anísio Teixeira faz sua primeira viagem aos Estados Unidos no ano de 1927, tendo como objetivo conhecer na prática a implementação e o funcionamento desse novo sistema de educação.

Ao retornar dessa primeira viagem, ele escreve para seu pai, ainda a bordo do Alcântara, em novembro de 1927, uma carta falando de seu gosto pelos assuntos educacionais. Nela “afirmava sua convicção de não mais se afastar desse rumo, a despeito das oscilações políticas e da imprensa que não lhe poupava críticas” (*ibidem*, p. 18).

O pragmatismo de John Dewey adequou-se bem aos anseios e aspirações de Anísio, possibilitando, por meio do inquérito social, o conhecimento da realidade e dos problemas locais no sentido de difusão democrática da cultura. A partir desse contato, há uma ruptura definitiva com o dogmatismo católico, e o pragmatismo de Dewey oferece a Anísio uma leitura programática para o sistema educacional brasileiro.

Não podemos, no entanto, deixar de levar em consideração que a estrutura profunda do pensamento filosófico-pedagógico de John Dewey tem algumas convergências importantes com a formação jesuíta do intelectual baiano. Uma delas é a perspectiva “religiosa”-social da ciência que, sob a lente do pragmatismo deweyano, vai contra um individualismo liberal egoísta para se aproximar de um liberalismo social a partir de uma discussão ética. Nesse sentido, há por parte de Anísio um esforço de reconciliação entre os valores morais de sua formação jesuíta, dentro da categoria de reconstrução e a partir de uma perspectiva ética que dá base ao pragmatismo deweyano. Na análise feita por Clarice Nunes (2010, p. 42) é possível vislumbrar essa questão:

A categoria de reconstrução, no pensamento deweyano, constituiu para Anísio um *tour de force*. Por meio dela, a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem. Ou seja, Dewey permitiu a Anísio reintegrar o velho e o novo por meio de uma crítica capaz de distinguir, selecionar, pôr em relevo elementos fundamentais do pensamento histórico vivido.

Assim, de John Dewey a Anísio Teixeira, percebemos um pensamento político-educacional que combina método científico e valores morais na luta democrática pela liberdade e o bem-estar social. O pensador e político brasileiro transfere toda efervescência de sua experiência religioso-dogmática da formação jesuíta, para uma perspectiva filosófico-científica que, em diálogo direto com a psicologia e a educação, propõe um modelo educacional socialmente ético e libertário, auxiliando os indivíduos a tomarem posição crítica, respeitando as aspirações humanas, dentro dos conflitos morais e sociais de sua época.

No entanto, o pensamento de John Dewey e toda a corrente teórica do pragmatismo americano eram praticamente desconhecidos no Brasil. Nesse sentido, para legitimar suas ações políticas no final dos anos de 1920 e durante a década de 1930, Anísio Teixeira começa a traduzir as obras de John Dewey, no sentido de divulgar as ideias sobre as quais alicerçava suas ações.

Após regressar dos Estados Unidos, em 1928, publica o livro *Aspectos Americanos da Educação*, apresentando publicamente sua perspectiva – ainda bastante entusiasmada da obra de John Dewey. Ainda em 1928, volta aos Estados Unidos para fazer seu mestrado no prestigiado *Teachers College* da Universidade de Columbia – onde John Dewey lecionava –, obtendo o título de *Master of Arts* em 1929.

Aproxima-se de dois importantes intelectuais brasileiros: Gilberto Freyre – que também havia sido estudante do *Teachers College* da Universidade de Columbia – e Monteiro Lobato – adido comercial do Brasil em Nova York. A visão progressista presente na política norte-americana, associando filosofia e ciência, marca profundamente Anísio Teixeira.

Quando chega novamente ao Brasil após esse período de formação nos Estados Unidos, não consegue entrar em acordo com o novo governador da Bahia, Vital Soares, que havia assumido o lugar de Góes Calmon em 1928. Em vista disso, Anísio demite-se do cargo de diretor de Instrução Pública da Bahia e assume a cadeira de professor de Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador.

Entre 1929 e 1930, para além da atividade como docente na Escola Normal de Salvador, o pedagogo baiano dedica-se à tradução de uma coletânea de escritos de John Dewey que publicou, em 1930, sob o título de *Vida e Educação*. Essa é mais uma ação essencial de divulgação da base teórica que alicerça sua leitura da história e da vida brasileiras, justificando, dessa maneira, as ações que viria a implementar na primeira metade dos anos de 1930.

Já em 1931, assume, a convite do prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto, a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Esse é um momento fundamental a partir do qual Anísio dá um grande salto em sua carreira política, pois passa a ser a vitrine da reforma escolar brasileira. O Distrito Federal já havia iniciado uma reforma do ensino público, em 1928, sob a regência de Fernando de Azevedo, que o precedera no cargo. Anísio Teixeira dá, então, continuidade a esse processo de reforma educacional da cidade do Rio de Janeiro, ampliando cada vez mais o alcance do sistema educacional. O sentido democrático de suas ações torna-se cada vez mais evidente, incomodando os setores conservadores da sociedade.

Nesse período, há uma enorme disputa política entre os educadores católicos – partidários da escola tradicional – e os educadores pioneiros ou reformadores – partidários da escola nova. Essa disputa marca contundentemente a história da educação brasileira, redirecionando os rumos da educação no país. Nesse processo, grandes reformadores, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho (1897-1970) e Fernando de Azevedo (1894-1974), se veem frente ao problema de investir na formação de professores e ampliar o raio de alcance da escola pública, gratuita e universal.

Um marco desse momento de tensão é quando, em 1932, Fernando de Azevedo escreve *A reconstrução educacional do Brasil: Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, que foi assinado por 26 intelectuais de grande prestígio, entre eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carnei-

ro Leão, Roquette Pinto, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto, Noemy M. da Silveira, Heitor Lira, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, entre outros. Nele, se apresentava uma nova perspectiva sobre qual o lugar da escola pública na formação do cidadão e na reconstrução do Estado brasileiro, visando um sistema escolar para alcançar toda a população brasileira, cumprindo o dever constitucional do Estado em educar, democraticamente, todos os cidadãos brasileiros e não apenas uma elite privilegiada. Para isso, o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* – como ficou conhecido o documento – defende uma escola obrigatória, laica, gratuita, de caráter nacional e ao mesmo tempo, para toda a população de norte a sul do país.

Apesar do *Manifesto dos Pioneiros* em 1932, a Constituição de 1934 vai afirmar que o ensino religioso deve ser feito dentro das escolas. Essa tensão é uma marca indiscutível das políticas educacionais dos anos de 1930. Anísio Teixeira consegue publicar seu livro, *Educação progressiva*, também no ano de 1932, dando continuidade ao seu programa de fundamentar suas ações à luz da filosofia pragmática de John Dewey.

Como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e realizador de reformas importantíssimas nesse período, Anísio está em evidência, concentrando nele as críticas mais pesadas por parte dos setores conservadores da sociedade, da imprensa e, sobretudo, dos educadores e intelectuais católicos. Em 1934, publica mais duas importantes obras:

Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos; e Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação.

Em 1935, realizou o projeto mais ambicioso desse período: a Universidade do Distrito Federal (UDF). Nesse momento, em que as tensões estão mais acentuadas com relação aos rumos que seriam dados à educação pública, Anísio Teixeira cria uma universidade que se propõe a fazer pesquisa e investigar a realidade brasileira, e o faz seguindo indicações da teoria social de Dewey, como guia metodológico de investigação e planejamento de ações políticas capazes de gerar múltiplos e simultâneos movimentos de reforma (Nunes, 2010, p. 39).

No entanto, esse projeto sofre muitas críticas dentro de uma conjuntura política cada vez mais conturbada até que, em 1º de dezembro de 1935, Anísio pede demissão do cargo por motivos políticos. A perseguição ao educador acirra-se em 1937, quando se vê banido da vida pública no contexto do golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas. Para sua segurança e de sua família, exila-se no interior da Bahia, período em que nascem seus filhos. Ainda em 1936, publicou o livro *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*.

Anísio fica afastado por 10 anos da vida pública, permanecendo de 1935 a 1945 dedicado a negócios familiares no ramo da mineração. Em 1946, é convidado por Juan Huxley para atuar como Conselheiro de Educação da Organização Educacional Científica da ONU, sediada em Londres. Exerce a função de conselheiro para o ensino superior da Unesco entre 1946 e 1947.

Em 1947 retornou à política, a convite do governador Otávio Mangabeira, para assumir a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia e, em 21 de setembro de 1950, criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, mais conhecido como “Escola-Parque”.

Localizada no bairro da Liberdade, em Salvador, a “Escola-Parque” visa um novo modelo educacional, oferecendo à população mais carente da região “educação em tempo integral, estrutura de alimentação programada, socialização combinada com formação artística e preparação para o trabalho. Eis uma síntese de sua filosofia da educação” (Freitas, s/d, p. 53).

A sede de ação com o retorno à vida pública marca, especialmente, a década de 1950. Em 1951, o educador torna-se secretário geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes), permanecendo no cargo até 1964. Nesse período, acumula diversas funções, integrando também, de 1952 a 1964, a Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Como diretor do Inep, oficializa a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, com intuito era articular pesquisa educacional com pesquisa social.

Ainda nesse período, publica livros e profere conferências, importantíssimos meios de divulgação de suas ideias. Destacam-se os livros *A educação e a crise brasileira* (1952), *A universidade e a liberdade humana* (1954) e *A educação e a crise brasileira* (1956); bem como a aula inaugu-

ral “O espírito científico e o mundo atual” – proferida em 1955 na Universidade do Rio Grande do Sul – e a conferência “A escola pública, universal e gratuita” – pronunciada, em 1956, no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária em Ribeirão Preto. É também em 1956 que Anísio apresenta na 1ª Conferência Internacional de Pesquisa Educacional, realizada nos Estados Unidos, por iniciativa da Unesco, um informe sobre o CBPE.

No ano de 1957, inaugurou o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife e publicou seu livro *Educação não é privilégio*, uma de suas principais obras. Nela, Anísio Teixeira faz uma análise acurada da história da educação no Ocidente, inserindo o Brasil nesse processo. Tece críticas ao sistema de privilégios da escola tradicional e propõe um novo modelo educacional a partir da análise de dados estatísticos sobre a educação brasileira.

No ano de 1963, retorna à Universidade de Columbia para ministrar, durante quatro meses, uma série de conferências como professor convidado, sendo agraciado pelo *Teachers College* com a “Medalha de Honra por Serviços Relevantes”, em homenagem a sua obra como educador.

Eleito reitor da Universidade de Brasília (1963-1964), é novamente perseguido, desta vez pela Ditadura Militar, instaurada no Brasil em 31 de março de 1964. Em 1969, publicou *Educação no Brasil* e *Educação no mundo moderno*, seus dois últimos livros.

No dia 11 de março de 1971, após dois dias desaparecido, Anísio Teixeira é encontrado morto no poço do elevador do edifício onde morava o acadêmico Aurélio Buarque de Holanda. Segundo algumas versões, teria sido assassinado por grupos ligados à Ditadura Militar instaurada no Brasil.

A verdade na poesia da ação: o pragmatismo americano em Anísio Teixeira

Para entender o esforço hercúleo da ação pública de Anísio Teixeira na história da educação no Brasil, primeiramente, faz-se necessário mapear a discussão filosófica dentro da qual ele insere as políticas educacionais brasileiras. Durante a infância dos chamados “educadores pioneiros”, o modelo educacional que imperava na educação brasileira era o modelo jesuíta. No entanto, desde os anos da Primeira Guerra Mundial, as tendências artísticas das vanguardas europeias ganhavam espaço dentro de pequenos círculos de intelectuais, descendentes das oligarquias regionais da ainda recente república.

Em 1922 – ano em que Anísio Teixeira se forma em Direito –, o Brasil vê estourar, em São Paulo, a Semana de Arte Moderna, que, segundo as palavras de Mário de Andrade, foi um movimento forte na tentativa de atualização da inteligência nacional no campo da arte, sob a ótica do grupo modernista. Comemorar os 100 anos da Independência do Brasil passava pelo esforço de sincronização da consciência

histórica nacional com o pensamento Ocidental, em sua versão filosófica mais atual, de maneira à antropofagizá-lo em sua articulação com a realidade brasileira. Segundo a reflexão de Mário de Andrade (1893-1945) a respeito do Movimento Modernista, numa conferência lida no Salão de Conferências da Biblioteca do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, em 1942:

Não cabe neste discurso de caráter polêmico, o processo analítico do movimento modernista. Embora se integrassem nele figuras e grupos preocupados de construir, o espírito modernista que avassalou o Brasil, que deu o sentido histórico da Inteligência nacional desse período, foi destruidor. Mas esta destruição, não apenas continha todos os germes da atualidade, como era uma convulsão profundíssima da realidade brasileira. O que caracteriza esta realidade que o movimento modernista impôs, é, a meu ver, a fusão de três princípios fundamentais: o direito permanente à pesquisa estética; a atualização da inteligência artística brasileira; e a estabilização de uma consciência [sic] criadora nacional. (Andrade, 1972, p. 242)

Essa fala de Mário de Andrade 20 anos após a Semana de Arte Moderna, de alguma forma, sintetiza o espírito de uma época. A recém-criada república ainda sofria com as estruturas imperiais, no entanto, os filhos da oligarquia brasileira, nascidos na república sob a tutela de uma educação jesuíta, começam a questionar essas es-

truturas arcaicas a partir dos ideais da filosofia e da ciência que se desenvolviam na Europa e nos Estados Unidos naquele período. O movimento modernista sintetiza esse espírito de época no campo das artes no Brasil, porém, as reverberações desse sentimento de época alcançam diversas áreas da inteligência nacional. Anísio Teixeira talvez seja o ponto mais alto desse movimento nas políticas educacionais do Brasil entre 1924 e 1935.

Essa força de atualização da inteligência nacional, por parte do grande estadista da educação brasileira, se dá – como será visto mais adiante – na aplicação efetiva, dentro das políticas públicas de educação no Brasil, de um sistema filosófico poderoso, que tem como alicerce fundador a conexão indissolúvel entre cognição racional e propósito racional (Dewey, 2007, p. 228).

Já em 1925, o contato de Anísio com a obra de Omer Buyse marca o início desse processo nas políticas públicas de educação no estado da Bahia. No entanto, a verdadeira guinada de seu pensamento se dá em 1927, quando entra em contato com o pensamento pragmático de John Dewey. A necessidade de aprofundamento nessa nova perspectiva leva o educador baiano a fazer seu mestrado no *Teachers College* da Universidade de Columbia no ano seguinte, sendo esse período entre 1928 e 1929 basilar para sua consolidação teórica. A adoção do pragmatismo americano como ferramenta teórica não apenas para pensar a realidade educacional brasileira, mas, sobretudo, reconstruir sua es-

trutura por meio de reformas políticas alça Anísio Teixeira ao status de maior estadista da educação no Brasil.

O sentido histórico da atuação do estadista remonta não apenas ao pensamento de John Dewey (1859-1952), mas também a William James (1842-1910) e a Charles Sanders Peirce (1839-1914) – sendo esse último leitor de Immanuel Kant (1724-1804). Apesar de iniciada por Peirce, a linhagem do pragmatismo americano tem na sua base um diálogo direto desse autor com o sistema filosófico de Kant. Segundo o próprio filósofo e pedagogo John Dewey, em *O desenvolvimento do pragmatismo americano*, Peirce encontra a sugestão para seu sistema filosófico a partir do estudo que ele faz do autor alemão:

O termo “pragmático”, contrariamente àqueles que consideram o pragmatismo como uma concepção exclusivamente americana, foi sugerido a Peirce em razão de seu estudo de Kant. Em *A metafísica da moral*, Kant estabeleceu uma distinção entre pragmática e prática. A última aplica-se a leis morais que Kant considera como sendo a priori, enquanto a primeira aplica-se às regras da arte e da técnica que estão baseadas na experiência e são aplicáveis à experiência. (Dewey, 2007, p. 227-243)

Seguindo a argumentação de Dewey no texto acima referido, Peirce era um empirista com hábitos mentais de laboratório, que busca, de alguma maneira, ressignificar a dicotomia kantiana entre pragmática e prática, construindo “definições adequadas e efetivas de acordo com o

espírito do método científico” (*ibidem*, p. 228). Essa ressignificação do problema kantiano em Peirce passa, ainda, segundo Dewey, pelo “reconhecimento de uma conexão indissolúvel entre cognição racional e propósito racional” (*ibidem*, p. 228).

No início do texto citado, Dewey faz um esforço no sentido de apresentar a releitura de Peirce da teoria do conhecimento encontrada no sistema filosófico de Kant, reconstruindo-o num sistema filosófico próprio ao qual dá o nome de pragmatismo. Em vista disso,

[...] Peirce desenvolveu a teoria de que “o propósito racional de uma palavra ou de uma expressão repousa exclusivamente em relações concebíveis com a conduta de vida; de modo que, como obviamente nada que não possa resultar de um experimento pode ter alguma relação direta com a conduta, se alguém consegue definir acuradamente todos os fenômenos experimentais concebíveis que a afirmação ou a negação de um conceito poderia implicar, esse alguém terá assim uma definição completa do conceito”. (Peirce *apud* Dewey, *ibidem*, p. 228)

Como um lógico sob a égide do espírito científico do século XIX, o pai do pragmatismo americano esforça-se na interpretação da universalidade dos conceitos no domínio da experiência – “da mesma maneira que Kant estabeleceu a lei da razão prática no domínio do *a priori*” (*ibidem*, p. 229). O método pragmático de Pierce parte do pressuposto de que “o significado racional de toda proposição repousa no futuro” e,

dentre as múltiplas formas de traduzi-la, a que deve ser levada em consideração é a que torna essa proposição aplicável à conduta humana, “não nessas ou naquelas circunstâncias especiais, tampouco quando alguém pensa nesse ou naquele padrão especial, mas sim aquela que é mais diretamente aplicável ao autocontrole sob todas as circunstâncias e para todos os propósitos” (Peirce, *apud*, Dewey, *ibidem*, p. 229).

A filosofia do pragmatismo americano, em sua origem, é o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento, que dá a possibilidade de revisar toda a tradição filosófica ocidental, a partir de uma perspectiva na qual o existente integra o significado de seus enunciados com a ajuda da ação, tornando-se um corpo de tendências racionais ou de hábitos generalizados tanto quanto possível (Dewey, 2007).

Numa escala de aplicações possíveis dos conceitos à existência, visto a multiplicidade de significados possíveis, “quanto maior a extensão dos conceitos, quanto mais eles se encontram livres de restrições que os limitem a casos particulares, tanto mais se torna possível para nós atribuir a maior generalidade de significado ao termo” (Dewey, 2007, p. 229).

No entanto, seguindo a explanação de John Dewey, esse princípio universalista da maior possibilidade de aplicação da regra ou do hábito de conduta – presente no pragmatismo americano em sua origem peirceana – é reinterpretado por William James. Esse último – cuja linhagem de pensamento está ainda mais próxima dos empiristas britânicos que a do próprio Peirce –, “estendeu o escopo do princípio ao substituir, pelas

consequências particulares, a regra ou método geral aplicável à experiência futura” (*ibidem*, p. 231). A discussão epistemológica proposta por James traz para o centro da investigação um método para a determinação do significado de verdade. Por esse método, ele investiga problemas e questões filosóficas de natureza teológica ou religiosa.

Com isso, James quer não apenas separar o significado autêntico e vital de algumas questões filosóficas – em contrapartida ao significado trivial e puramente verbal de outras –, mas, acima de tudo, entender “quais interesses estavam em jogo quando alguém aceitava e afirmava uma ou outra dessas duas teses em disputa” (*ibidem*, p. 231).

William James leva em consideração aqueles motivos de simpatia instintiva que desempenham um grande papel em nossa escolha de um sistema filosófico, mais do que os motivos que alimentam o raciocínio formal; e James pensava que poderíamos prestar serviço à causa da sinceridade filosófica, se reconhecêssemos abertamente os motivos que nos inspiram. Ele também sustentava a tese de que a maior parte dos problemas filosóficos, especialmente aqueles que tocam em campos religiosos, são de tal natureza que não são susceptíveis a evidências decisivas de nenhum dos lados. Consequentemente, James afirma o direito das pessoas escolherem suas crenças não somente em presença de provas e fatos concludentes, mas também na ausência de todas as provas. (*ibidem*, p. 233)

Ainda segundo Dewey, essa última afirmativa sobre o direito de escolha das crenças, mesmo na ausência de todas as provas, foi muito mal interpretada e gerou alguns mal-entendidos com relação às ideias de James. Antes de ser um pragmatista, William James era um empirista. Aplicar o método pragmático ao problema da verdade no empirismo é o início dessa nova perspectiva construída por James.

Se uma noção ou uma teoria têm a pretensão de corresponder à realidade ou aos fatos, essa pretensão não pode ser testada, confirmada ou refutada, exceto quando fazemos com que passe pelo reino da ação e consideramos os resultados que ela acarreta na forma dos fatos concretos observáveis. Se, ao colocar em prática a noção, chegamos aos fatos implicados ou que ela exige, então essa noção é verdadeira. Uma teoria corresponde aos fatos que são seus consequentes, por intermediação da experiência. E dessa consideração, podemos generalizar pragmaticamente que todo conhecimento é prospectivo em seus resultados, exceto no caso em que as noções e teorias, depois de terem sido primeiramente prospectadas em suas aplicações, passam por teste que as verificam. Teoricamente, entretanto, mesmo tais verificações ou verdades não poderiam ser absolutas. Elas se basearam em certeza prática ou moral, mas sempre estão sujeitas a correções devido a consequências futuras não percebidas, ou em virtude de fatos observados que foram desconsiderados. Toda proposição a respeito da verdade é realmente, em última análise, provisória

e hipotética, embora um grande número dessas proposições tenha sido frequentemente verificado sem falhas, de modo que estamos justificados em seu uso como se elas fossem absolutamente verdadeiras. Mas, logicamente, a verdade absoluta é um ideal que não se pode realizar, ao menos não até que todos os fatos tenham sido registrados, ou “ensacados”, como fala James, quando não será mais possível fazer outras observações e outras experiências. (*ibidem*, p. 235)

Como se vê na citação acima, a discussão de James é uma teoria do conhecimento e uma reflexão epistemológica. Com ela, propõe-se uma revolução do empirismo histórico em suas consequências, quebrando a sua ideia de um mundo construído e determinado, além de uma perspectiva dinâmica a partir do deslocamento da compreensão para a possibilidade do futuro. Tal deslocamento passa a exercer um local central em seu pensamento, tirando da razão a função de sumarizar os casos particulares (estabelecidos no passado) da existência e colocando-a numa função construtiva de consequências para a ação possível (estabelecidas no futuro) – a partir do termo ou enunciado. Essa revisão do empirismo inglês, proposta por James, “substitui o valor da experiência passada, daquilo que já está dado, pelo futuro, por aquilo que ainda é mera possibilidade” (*ibidem*, p. 236).

Segundo Dewey, esse revisionismo do empirismo proposto por James, a partir do pragmatismo de Peirce, chama-se “instrumentalismo”. Com ele, James estabelece um diálogo profícuo entre a filosofia da ilha

– empirismo britânico – e a filosofia do continente – idealismo alemão –, oferecendo ao sujeito, à mente individual, por meio da experiência americana, uma função prática mais do que epistemológica. Em síntese, o pragmatismo americano desenvolve “a ideia de que a ação e a oportunidade justificam a si mesmas somente até o grau em que fazem com que a vida seja mais razoável e aumentem seu valor” (*ibidem*, p. 241).

Da ideia à ação: o *homo faber* na política educacional brasileira

Uma vida pode ser – como uma casa – abrigo e resistência. Nesse sentido, Anísio Teixeira se ergue como uma casa-grande, aos termos de Gilberto Freyre – seu amigo ensaísta e fundador do Mhne (1979) e de toda a Fundação Joaquim Nabuco (1947). Nessa casa-grande, a nobreza e fidalguia se abre em decoração moderna, oxímoro oligárquico na luta pela escola pública, universal e democrática. A máquina de fazer democracia se ergue como engrenagem social e libertária do indivíduo sob o olhar sociológico de um político-pedagogo-pragmático. Em John Dewey, Anísio reinventa o alicerce da edificação e abriga a modernidade democrática pela prática política por meio da qual acolhe, pedagogicamente, quem dessa casa-grande se aproxima – afastando da velha estrutura da escola tradicional, que, por suas próprias palavras, alicerçava uma “sociedade [que] formava os homens nas próprias matrizes estáveis das ‘classes’ senão ‘castas’, instituições que [para

Anísio] incorporavam a família e a religião, com as suas forças modeladoras e adaptadoras” (Teixeira, 1957, p. 10).

Educação não é privilégio, é considerado por alguns estudiosos, como um texto central do pensamento de Anísio Teixeira, visto que esse, no final da década de 1950, já tinha quase 30 anos de contato com o pensamento de Dewey e com a análise sócio-histórica da educação brasileira. Nessa obra síntese, pensamento e ação seguem juntos sob a égide do pragmatismo estadunidense, propondo transformações estruturais no sistema educacional brasileiro.

A poesia da ação (Nunes, 2001) – como pontuada no ensaio de Clarice Nunes – se faz no cotidiano da prática educacional de Anísio Teixeira entre 1924 e 1971. Luta árdua de uma consciência liberal – por várias vezes mal-interpretada na política brasileira – dedicada à democracia e à liberdade como expressões universais do humanismo, por meio da educação.

Grande articulador político, Anísio Teixeira concentrou entre 1951 e 1964 importantes cargos na estrutura do Estado brasileiro, exercendo um papel de destaque nas políticas educacionais em âmbito federal. Segundo Gouvêa (2010):

Anísio foi acumulando cargos e incumbências que o colocaram num papel de destaque face às políticas públicas educacionais no período em tela. A saber, secretário-geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal

do Nível Superior (Capes, 1951); diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep, 1952) e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, 1955). As três instituições eram responsáveis pela gestão de cerca de 80% do orçamento do Ministério da Educação e Cultura à época.

Seguindo a exposição de Gouvêa (2010), o ano de 1955 é paradigmático nesse sentido:

Nesta questão o ano de 1955 é paradigmático: Teixeira estava à frente da Capes (desde 1951), do Inep (desde 1952), passou em 1955, também, a ser diretor do CBPE, presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e membro efetivo do Conselho Curador do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) – uma centralização excessiva de poder.

Essa centralização de poder – fruto de uma intensa articulação política por parte desse estadista da educação brasileira – torna possível a implementação de ações no campo das políticas públicas de educação, por parte de Anísio Teixeira, que marcam até os dias de hoje o sistema educacional brasileiro. Para além das críticas – justas ou injustas a respeito dessa atuação –, Anísio Teixeira deixa um legado, indiscutivelmente modernizador e democrático na luta pela escola pública, laica, universal e gratuita, que nomeia “escola comum” (Teixeira, 1957, p. 19), contrapondo-se aos interesses privatistas sobre a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional – tramitou no Congresso Nacional desde 1948 –, estrutura a partir de pesquisas sociais – intensificadas com a criação do CBPE –, a “escola comum”. Essa, por sua vez, se apresenta como um marco educacional brasileiro a partir de 1950, com a criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro e, posteriormente, ganha força com a inauguração dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional de São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre.

Seguindo os princípios epistemológicos do pragmatismo americano, Anísio Teixeira revisa toda a história do Brasil e propõe, por meio de ações, a possibilidade de uma vida futura mais justa e razoável, por meio da defesa de políticas públicas inclusivas, modernas e democráticas dentro do sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. “O movimento modernista”. In: *Aspectos da literatura brasileira*. 5 ed. São Paulo: Martins, 1974.

DEWEY, John. “O desenvolvimento do pragmatismo americano”. *Scientiae*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-243, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de. “A educação da folha contra a raiz”. *Revista Educação*, São Paulo, edição especial, p. 48-57, s/d.

GOUVÊA, Fernando. “Os sete encontros capitais do intelectual Anísio Teixeira (1951-1964)”. In: *Encontro Regional da Anpuh-Rio Memória e Patrimônio*, XIV., 2010, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: UniRio, 2010. p. 1-9.

NUNES, Clarice. “Ensaio”. In: *Anísio Teixeira*. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

_____. “Poesia da ação”. Em: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5-18, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

MUSEU NA ESCOLA E ANÍSIO TEIXEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Ângelo Afonso de Araújo¹

Elida Nathalia Olimpio da Silva²

O Museu do Homem do Nordeste (Muhne) e o Engenho Massangana trazem consigo características marcantes no que se refere ao campo da educação museal, na medida em que compreendem o processo educativo como fator central no desenvolvimento de ações no âmbito dos espaços expositivos.

Os educadores são as vozes da instituição e, portanto, são, muitas vezes, o primeiro ponto de contato dos visitantes com o museu, seja ele oriundo de agendamento prévio ou mesmo presente de forma espontânea. Assim, pensar o Muhne e Engenho Massangana inseridos em quais-

¹ Graduado em Publicidade, atualmente cursa Licenciatura em Letras – Espanhol na UFPE. É educador do Museu do Homem do Nordeste.

² Licenciada em História pela UFPE, tem cursos de formação nas áreas de Mediação, Educação Patrimonial e Produção Cultural. É educadora no Museu do Homem do Nordeste.

quer contextos é considerá-los em seu caráter educativo e, portanto, sob a ótica da Coordenação de Ações Educativas e Comunitárias.

Este artigo busca refletir sobre o projeto Museu na Escola, ação relativamente recente desenvolvida pelos educadores que fazem a instituição e que tem por objetivo potencializar o alcance do museu junto ao público escolar, que representou, em 2019, aproximadamente, 73,1%³ do público global do Museu do Homem do Nordeste (Muhne) e Engenho Massangana. Isso configura os estudantes como o público majoritário do museu.

A educação que se faz nos museus

Os processos educativos permeiam as ações desenvolvidas nos espaços museais desde os primeiros museus modernos, mas o reconhecimento do papel educacional dos museus só se deu ao longo do século XX, com o estabelecimento das Ciências Sociais na academia e o despontar das modernas teorias de desenvolvimento humano (Matos, 2014).

Segundo as discussões do Plano Nacional de Educação Museal (PNEM), publicado em 2014, um dos termos-chave para discutir educação em museus é o de “Educação Não Formal”. Para Fernanda Castro,

³ Este dado foi levantado a partir das estatísticas de público do Museu do Homem do Nordeste e do Engenho Massangana para o ano de 2019 e podem ser consultados no Relatório de Gestão da Coordenação de Ações Educativas e Comunitárias de 2019.

as ações e processos educativos que ocorrem fora da escola são comumente denominados pela expressão de origem anglo-saxônica: Educação Não Formal. Podemos exemplificar esse modelo com ações educativas realizadas por movimentos populares, instituições culturais e sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), associações, sindicatos, entre outros (Castro, 2015, p. 172).

Nesse sentido, para além de processos educativos que ocorrem além dos muros da escola, a Educação Não Formal pode representar um reforço às aprendizagens nas salas de aula, contribuindo para o desenvolvimento sociocultural dos estudantes nos mais diversos âmbitos, a exemplo das Ciências e das Linguagens, mas não se limitando a isso. Castro (2015) salienta que a Educação Não Formal toma um formato mais definido quando se contrapõe à dita Educação Formal, que se caracteriza pelos processos de escolarização seguindo um currículo pré-existente.

Dessa forma, Castro (2015, p. 172) destaca que o termo *Educação não-formal* caracteriza

não só as atividades complementares ao currículo escolar, realizadas na escola ou fora dela, mas também aquelas que ocorrem em outros espaços, de forma independente dos conteúdos escolares ou a eles associados, embora com objetivos diversos.

Assim, os museus ganham limites mais definidos no que se refere aos processos educativos na medida em que podem se relacionar com temas estabelecidos nos currículos formais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, mas não se limitando a isso na medida em que desenvolve ações de caráter diverso para além dos conteúdos curriculares.

Estabelecido o caráter educativo e formador dos museus, ficam os questionamentos: como os museus educam? Quais pressupostos teóricos e metodológicos permeiam as ações desenvolvidas nos espaços museais? Que conceitos fundamentam o trabalho dos educadores nos museus? Para auxiliar nos debates de tais inquietações, encontramos o PNEM como referência para o campo da educação em museus no Brasil.

A Educação Museal envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto,

uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos (Ibram, 2018, p. 73).

Assim, as ações de caráter educativo desenvolvidas nos museus adquirem características plurais, atuando em diversas esferas de ensino e aprendizagem. A educação que se faz nos museus parte das ciências naturais, do patrimônio cultural, das artes para um processo educativo amplo, que vai muito além da “formação de público” ou ainda um simples complemento do currículo formal, mas “atua para formação crítica e integral dos indivíduos” (Ibram, 2018, p. 74).

Nesse sentido, os processos educativos desenvolvidos nos museus se relacionam diretamente com o modelo de formação educacional defendido por Anísio Teixeira, na medida em que contribui para a formação ampla e para a cidadania, buscando colaborar com o desenvolvimento da criticidade e de uma observação ampla da sociedade. Segundo Teixeira, “a ‘grande sociedade’ está a se constituir e o homem deve ser preparado para ser um membro responsável e inteligente desse novo organismo” (Teixeira, 2007, p. 43).

Considerando que a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus e estabeleceu, em seu artigo 2º, como alguns dos princípios fundamentais dos museus a “valorização da dignidade humana; a promoção da cidadania; o cumprimento da função social” (Brasil, 2009), podemos observar que projetos como o Museu na Escola dialogam diretamente com o que é estabelecido por lei, além

de estarem de acordo com o que compreendemos enquanto função social dos museus.

Segundo a UNESCO a função social do museu é,

juntamente com a preservação do patrimônio, [...] ser espaços públicos vitais que devem abordar o conjunto da sociedade e podem, portanto, desempenhar importante papel no desenvolvimento de laços sociais e de coesão social, na construção da cidadania e na reflexão sobre identidades coletivas. Os museus devem ser lugares abertos a todos e comprometidos com o acesso físico e o acesso à cultura para todos, incluindo grupos vulneráveis. Eles podem constituir espaços para reflexão e debate sobre temas históricos, sociais, culturais e científicos. Os museus devem também promover o respeito aos Direitos Humanos e à igualdade de gênero. Os Estados Membros devem encorajar os museus a cumprir todos estes papéis. (Unesco, 2015, n.p.).

Com isso, observamos a importância dos museus nos processos não formais de educação, pois possibilitam o encontro entre diferentes gerações e público, tornando-se um espaço de experimentações e da construção de um novo paradigma educacional, como defendia Anísio. Visando isso, é de extrema importância o setor educativo dentro dos museus, pois ele é responsável por conectar a sociedade ao espaço museal, por meio de atividades, programas e projetos proporcionados pelo museu que põem em prática sua função social, como fala Silva sobre o Educativo do Muhne:

Neste cenário as ações desenvolvidas pela Copec⁴, também conhecida como Educativo do Muhne, são vistas como importantes pólos de intervenções do museu junto à sociedade em razão de um histórico de experiências reconhecidas internacionalmente, além de uma atuação local importante, encontrando práticas que existem há pelo menos 30 anos (Silva, 2014, p. 94).

O museu vai às escolas

Em princípios de março de 2020, começou-se a pensar estratégias de ampliar o alcance das ações do Museu do Homem do Nordeste e Engenho Massangana junto às escolas, considerando dificuldades enfrentadas por alguns grupos para concretizarem suas visitas aos espaços expositivos e a observação empírica de lacunas geográficas quanto ao público que o museu recebia até então. Dessa forma, baseado em experiências exitosas em ações conjuntas desenvolvidas em escolas da região metropolitana do Recife, como a Escola Municipal José Collier, localizada no município de Camaragibe, e a Escola Técnica Estadual Eduardo Campos, em São Lourenço da Mata, os primeiros esboços do projeto foram tomando forma.

4 Coordenação de Programas Educativos e Culturais, atual Coordenação de Ações Educativas e Comunitárias do Museu do Homem do Nordeste e Engenho Massangana.

No caso do trabalho desenvolvido junto à Escola Municipal José Collier em novembro de 2019, é importante destacar que se tratou de uma ação mais ampla junto também à Escola Municipal Draomiro Chaves Aguiar, no Bairro de Casa Amarela, vizinho ao Muhne. A ação foi voltada à primeira infância e trabalhou os processos de alfabetização a partir do desenvolvimento de métodos criativos, do letramento e de operações matemáticas, consistindo em uma temática ampla e interdisciplinar cujas ideias estão presentes nas ações do Museu na Escola.



Ação desenvolvida na Escola Municipal José Collier, de Camaragibe/PE, em 2019 durante a Semana da Alfabetização do Muhne.
Foto: Élide Silva.

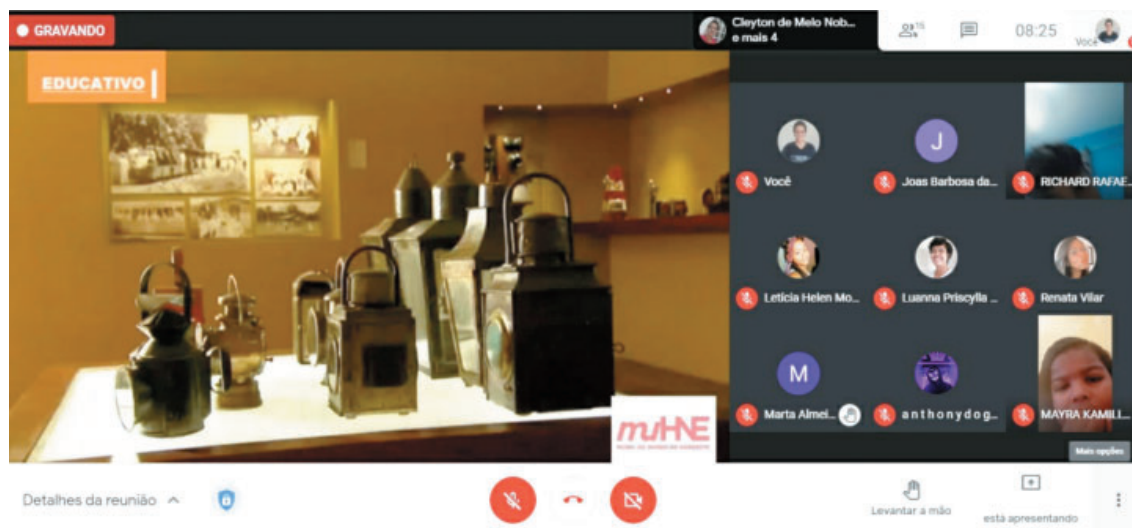


Evento da Semana da Alfabetização nos jardins do Muhne com os estudantes da Escola José Collier e da Escola Municipal Draomiro Chaves Aguiar (Recife).
Foto: Murillo Dayo.

Esses primeiros esboços do projeto foram temporariamente suspensos quando, em 14 de março de 2020, o museu fechou suas portas como medida de prevenção à disseminação do novo coronavírus. Ao longo de meses, o educativo do museu se reorganizou e passou a se fazer mais presente nas redes sociais da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), inicialmente com a programação da Semana Nacional de Museus de 2020 e depois com ações periódicas como oficinas, eventos e publicações.

A 18ª Semana Nacional de Museus, cuja temática “Museus para a igualdade: diversidade e inclusão” já assinalava a importância da manutenção do contato com o público visitante e a necessidade de viabilizar o acesso de toda a comunidade aos espaços museais, foi um marco nas ações educativas do Mhne e Engenho Massangana por dar início a uma série de ações que, mais de um ano após o início da pandemia da Covid-19 e da necessidade de distanciamento social por ela imposta, passaram a integrar o trabalho cotidiano desenvolvido pela instituição.

Assim, o Museu na Escola teve sua ideia inicial reformulada, voltando-se para os meios virtuais de modo a alcançar o público escolar que, conforme explicitado anteriormente, configura a maior parcela de seu público visitante. O projeto passou a se valer das plataformas de videoconferência para estabelecer contatos com as escolas e estudantes, de forma a se fazer presente nas salas de aula, ainda que em caráter virtual.



Tela de computador mostra atividades do Museu com a Escola Municipal Margarida Sampaio de Paulista/PE, em 2021.

Foto: Ângelo Afonso.

O lançamento do projeto foi feito em agosto de 2020 por meio de uma live no canal oficial da Fundaj no Youtube e integrou a programação da Semana da Juventude da instituição, demonstrando o reconhecimento do caráter inovador do projeto e seu potencial em contribuir para o desenvolvimento e para a democratização do acesso aos espaços expositivos do museu.

É importante destacar que, com a emergência do Museu na Escola, a concepção em relação ao seu público foi ampliada, de forma a compreender melhor essa nova parcela da população que passou a fazer parte do circuito de mediação do Muhne e do Engenho Massangana.

Para Moreira (2007), o conceito de público pode ser compreendido como aqueles que usufruem de um serviço. No caso específico de museus, os usuários são todos os que, de alguma forma, utilizam os serviços oferecidos pelas instituições, podendo ser visitante ou qualquer sujeito, que mesmo sem estar presente no espaço expositivo, consome materiais por ele produzido, a exemplo de catálogos, exposições itinerantes, entre outros.

Destaca-se que “quando nos referimos ao público, é necessário *efectuar* uma outra distinção: o público real ou efetivo e o público potencial” (Moreira, 2007, p. 101). Assim, quando o educativo do Museu se propôs a atuar junto ao público do museu, sobretudo ao público escolar, as referências sobre quais são esses sujeitos passou por uma nova compreensão, visando considerar não apenas aqueles que efetivamente ocupam os espaços físicos da instituição quando abertos à visitação, mas, principalmente, aqueles que potencialmente poderão usufruir das ações desenvolvidas, desde que o acesso a elas seja possibilitado.

Assim, “o conceito de público passa a incorporar aqueles que utilizam o museu ou, sobretudo no caso dos novos museus, que se utilizam do museu, independentemente da forma que essa utilização assumam. Ou seja, o conceito de público passa a repousar na ideia central de utilizador” (Moreira, 2007, p. 103).

Os processos responsáveis pela formação de um público resultam da interação entre as condições sociais de acesso à educação, os meios de produção e de oferta nos sub-

campos da cultura e as predisposições individuais, social e culturalmente construídas, que, em algum momento da trajetória de uma vida, permitem o desenvolvimento de uma certa prática ou gosto cultural (Köeptcke; Pereira, 2010, p. 813-814 *apud* Moraes, 2019, p. 9)

Essa nova compreensão de público amplia a forma de atuação do Educativo, a partir do momento em que a equipe passa a considerar novos perfis de sujeitos das ações desenvolvidas. Nesse contexto, o Museu na Escola se configura como um importante mecanismo de democratização do acesso aos espaços culturais e aos espaços educativos.

Educação em prática

É possível observar nas edições do Museu na Escola desenvolvidas no primeiro semestre de 2021 que o alcance das ações foi ampliado quando analisamos os dados geográficos informados no momento do agendamento, ao mesmo tempo em que atingiu escolas de bairros vizinhos que ainda não haviam visitado o Museu no formato presencial. Foram 37 grupos participantes, com um alcance de 1.497 pessoas⁵, e, segundo dados obtidos no momento do agendamento, a ampliação do alcance não foi apenas geográfico, mas de grupos que, até então, nun-

5 Destes grupos, 14 foram de ensino fundamental anos iniciais (439 visitantes), 8 de ensino fundamental anos finais (510 visitantes), 9 de ensino médio ou ensino médio-técnico (334 visitantes), 4 de ensino superior (114 visitantes) e 2 grupos de formação de professores (100 visitantes).

ca haviam visitado o Muhne na modalidade presencial. Nesse sentido, destacam-se a Escola Sesc de Caruaru, localizada a 140 km do museu e a Escola Nossa Senhora da Conceição, localizada no Córrego do Jenipapo, a 3,5 km do Muhne, e que, apesar de distantes entre si, apresentam uma característica comum: o Museu na Escola foi o seu primeiro contato com o Muhne⁶.

Esses dados foram obtidos por meio do banco de dados de agendamentos de grupos, que é realizado a partir do contato com o professor através do e-mail institucional (agendamento.muhne@fundaj.gov.br) ou do telefone da coordenação. Todo agendamento deve ser feito a partir do preenchimento de um formulário com questões de caráter geográfico e educacional, que tem por objetivo coletar informações importantes para a adequação da mediação a partir das características de cada grupo. Esses dados são fundamentais para que a equipe possa, além de realizar um trabalho direcionado, conhecer melhor seu público e assim traçar estratégias mais assertivas de divulgação do trabalho e realizar avaliações das ações em curso.

Outro fator que fundamenta a importância do agendamento com os grupos é que este é o primeiro contato com o público agendado,

6 Dados referentes aos agendamentos realizados entre 29 de outubro de 2020 e 30 de junho de 2021. É importante ressaltar que o projeto estava em sua fase piloto, tendo uma maior divulgação após a 19ª Semana Nacional de Museus realizada em maio de 2021, aumentando a procura por agendamentos a partir de então. Os grupos agendados têm um limite de até 100 participantes devido à capacidade de participantes dentro da sala do Google Meet.

em sua maioria escolar, e já traz em si o processo educativo de escuta, apresentação do trabalho desenvolvido, além de dar início ao planejamento das ações. Dessa forma, o agendamento se fundamenta como um dos principais momentos da visita, seja ela presencial, quando possível, ou, sobretudo, nas mediações virtuais do Museu na Escola.

Nesses primeiros momentos do projeto, a captação de grupos para mediação têm sido feita a partir das listas de contatos dos próprios educadores, e os professores participantes também auxiliam nessa divulgação, trazendo novas turmas e apresentando o trabalho a outros colegas. Assim, através do Museu na Escola, o Educativo do Mune tem criado uma rede de colaboração junto a professores e estudantes de diversas áreas da região metropolitana do Recife e do interior de Pernambuco, lançando dessa forma bases para a retomada do atendimento presencial, quando possível.

A mediação propriamente dita é realizada através da plataforma Google Meet, escolha que se deu por diversos fatores, entre eles destacam-se: a facilidade ao acesso em computadores e smartphones, a utilização das contas de e-mail institucionais com um espaço significativo para armazenamento em nuvem das gravações das mediações, além das possibilidades de transmissão de tela, que é fator determinante para o bom desenvolvimento das ações.

O material utilizado pelo educativo nas mediações são os vídeos do projeto Museu 360º, que têm por objetivo a captação de imagens

em 360º dos espaços expositivos para divulgação em mídias digitais e a possibilidade de levá-los em óculos de realidade aumentada para outros espaços. Além desse material em vídeo, são utilizadas imagens do circuito expositivo e dos acervos da Fundaj, a exemplo da Villa Digital.

Esse material é pensado para uma melhor dinâmica da atividade, oferecendo aos participantes possibilidades de ampliar o conhecimento sobre o acervo que se encontra sob guarda na reserva técnica do museu. Além da mediação propriamente dita, também são ofertadas oficinas, caso o professor se interesse. Oficinas essas pensadas conforme a temática escolhida pelo professor para o dia da mediação.

Assim, lançamos mão de diferentes recursos tecnológicos para despertar a imaginação dos estudantes, visto que o que é apresentado nas mediações do Museu na Escola são recortes e fragmentos de um circuito expositivo de extrema riqueza histórica, cultural e antropológica. Nesse ponto, é importante destacar que o projeto Museu na Escola se encontra em constante modificação e adaptação a partir das situações encontradas no dia a dia do desenvolvimento das ações.

A equipe destacada para cada mediação virtual é de, no mínimo, três educadores por grupo. Este número se justifica devido à dinâmica das atividades de caráter virtual, pois será necessário um educador para questões técnicas como, aceitar os participantes na chamada, observar os participantes que fazem perguntas no chat ou solicitar a fala; outro educador para apresentação do material visual (vídeos

e imagens) e, por fim, um outro educador para realizar a mediação cultural. Devido à demanda de pessoal para cada mediação, salvo algumas exceções, são agendados um grupo por turno, dando espaço para que outras atividades do calendário de ações educativas sejam planejadas e realizadas.

Anísio Teixeira no Museu na Escola

Considerando a escolha de homenagear e rememorar as contribuições de Anísio Teixeira ao longo do ano de 2021 no Muhne e Engenho Massangana, sua obra, seu pensamento e concepção de escolarização não poderia deixar de influenciar um dos principais projetos em curso na Coordenação de Ações Educativas e Comunitárias: o Museu na Escola.

Jurista, intelectual, escritor e educador, Anísio Spínola Teixeira foi um dos principais idealizadores das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX. Inspirado em seu professor do curso de pós-graduação, John Dewey, Anísio Teixeira luta pelos direitos dos menos favorecidos, principalmente no quesito educação, pois ele tinha como objetivo, oferecer educação gratuita e de qualidade para todos, visto que, para Anísio, a educação não se baseava apenas no ato de memorização, mas em uma constante construção de experiências.

Segundo Teixeira, a educação

é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é primeiro a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir (Teixeira, 1985, p. 397).

Considerando esta concepção, tornou-se necessária a implantação de escolas de ensino público em todo o território nacional, pois, com a crescente industrialização e a urbanização na década de 1930, a sociedade se encontrava em um novo modelo, com novas exigências e necessidades. Seria necessário, também, um novo paradigma de indivíduo que deveria estar preparado para os desafios advindos desse novo cenário, e a educação seria o meio de proporcionar, a esse indivíduo, preparação. Para Anísio, o preparo não deveria ser uma mera instrução ligada ao mercado de trabalho, mas uma verdadeira educação, que estimulasse o indivíduo a pensar e agir criticamente perante os problemas que o viessem confrontar (Souza, 2018, p. 119).

Anísio Teixeira fez parte do movimento conhecido pela publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, os “escolanovistas” (assim eram chamados os seguidores do movimento “escolanovismo” ou “Escola Nova”) procuravam uma educação obrigatória, proporcionada gratuitamente pelo poder público e que não estivesse sob influência de

ordem religiosa. Essa Nova Escola deveria ser implantada em todo o território nacional, quebrando de uma vez por todas as desigualdades no oferecimento do ensino, bem como na discriminação da classe pobre, e devia ser de tempo integral para professores e alunos. Esse modelo de escola defendido por Anísio foi denominado “escola-classe” e “escola-parque”.

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

Segundo esses ideais, em 1950, Anísio Teixeira fez parte da fundação da escola parque na cidade de Salvador, na Bahia, que mais tarde veio a inspirar na criação de outros Centros Integrados de Educação Pública. A materialização desse projeto chegou ao Recife e tem sua trajetória ligada diretamente à Fundação Joaquim Nabuco.

Esses centros integrados de educação eram diferentes das escolas existentes no resto do país, pois implementavam estratégias ino-

vadoras, ou seja, além de cuidarem da educação e saúde de crianças e jovens, também formavam professores por meio de bolsas, que permitiam a esses profissionais o deslocamento e permanência necessária em diferentes pontos do país e no exterior, sendo uma das mais marcantes ações de Teixeira na difusão de novas e boas práticas educacionais (Xavier, 2017).

Anísio Teixeira, enquanto teórico, teve sua trajetória intelectual marcada pela obra de John Dewey que considerava a educação uma constante reconstrução da experiência. A educação escolar tem como uma de suas funções a construção ou o despertar do pensamento crítico nos seus discentes, mas vai muito além da sala de aula, pois, se questionarmos de onde vem a criticidade daquele que nem mesmo conheceu o caminho da escola, sabemos que a resposta seria dos meios de educação não formais como as mídias, os cidadãos com instrução escolar que compartilham esse conhecimento, os espaços culturais e etc (Souza, 2018, p. 54).

Nesse sentido, a educação museal cumpre seu papel nos processos formativos, potencializando e promovendo o pensamento crítico defendido por Anísio Teixeira que, segundo ele, deveria fazer parte da formação de todos os cidadãos, independente de estrato social.

Anísio teceu críticas a uma dicotomia encontrada na organização escolar da época entre as escolas secundárias e as escolas profissionais, afirmando que

a escola secundária é considerada entre nós como uma instituição totalmente diferente das escolas profissionais, embora servindo ambas a alunos da mesma idade. O velho preconceito contra as ‘profissões’ chamadas manuais corporifica-se nesse aspecto dualístico da nossa educação para o adolescente. A escola profissional não tem perante a opinião pública o ‘prestígio’ de que desfruta a escola ‘acadêmica’. Isso torna a educação secundária antidemocrática, por um lado, e por outro, antieconômica. Tal aspecto não somente agrava o caráter livreco e artificioso da escola ‘acadêmica’ como impede o desenvolvimento das escolas profissionais, que são cada vez mais escolas para pobres e desafortunados (Teixeira, 1997 p. 93-94).

A partir deste pensamento, é possível observar sua defesa de uma educação para a igualdade no sentido de oferecer uma formação crítica que independe de origem social. Assim, o pensamento de Anísio Teixeira vai ao encontro das ações que já são desenvolvidas cotidianamente no Muhne e Engenho Massangana, que prezam, sobretudo, pela qualidade e pelo desenvolvimento crítico de seus visitantes.

Por ser um modelo de museu de bairro localizado em um grande centro urbano, o Muhne se identifica também como um museu de vizinhança, tendo como um de seus princípios representar também as comunidades que estão em seu entorno. Por meio de atividades e projetos desenvolvidos pelo setor educativo do Muhne, é possível ter

essa proximidade com o entorno do museu, reconhecer sua importância e trazê-lo até suas ações, pois acredita que seu espaço deve ser utilizado por todos.

Entre as atividades e projetos desenvolvidos pelo Muhne, podemos ressaltar a importância do Museu na Escola ao levar temáticas abordadas na exposição de longa duração para dentro das salas de aula. Temas como a cultura do açúcar, escravidão, as influências para a formação do Nordeste brasileiro, cultura popular e religiosidade, são tratados de forma dinâmica e lúdica com os grupos escolares que muitas vezes, devido à distância geográfica, não podem visitar o museu presencialmente.

Um dos principais pontos de convergência entre o pensamento de Anísio Teixeira e o Museu na Escola é quanto a seu grupo prioritário de atuação, que vai desde a educação infantil à formação de professores. Segundo Souza (2011, p. 200), a atuação de Anísio Teixeira “pode ser investigada no âmbito das políticas de educação, na formação de professores e no campo das teorias pedagógicas”. Seu trabalho em favor da escola pública começaria pelo ensino primário.

Assim, ao longo do primeiro semestre de 2021, o projeto Museu na Escola já buscou atuar de forma mais próxima a estes grupos, a exemplo das mediações ocorridas em 27 de maio de 2021, com as turmas de formação continuada para professores de História e Geografia do município de Paulista-PE. Em ações junto a grupos como este, a mediação é direcionada às potencialidades do circuito expositivo do

museu para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, além da promoção de discussões sobre processos educativos em espaços não formais de ensino, buscando assim potencializar as ações desenvolvidas junto a esses profissionais.

Projetos como o Museu na Escola acabam se tornando bem mais grandiosos do que o esperado, podendo ir além, gerando outras propostas, como a formação de professores para uma necessidade de conhecer ferramentas de educação não formal. Considerando o contexto no qual essas ações vêm sendo desenvolvidas, no qual as aulas ocorrem de forma remota ou híbrida, em virtude das demandas de distanciamento impostas pela pandemia da Covid-19, torna-se extremamente necessária a inclusão de atividades diversas no ambiente escolar.

Considerações finais

As primeiras avaliações realizadas a partir da execução das mediações ao longo do primeiro semestre de 2021 demonstraram o potencial do Museu na Escola enquanto fator de aumento do alcance do trabalho desenvolvido no Museu do Homem do Nordeste e no Engenho Massangana. Através das mediações do Museu na Escola, foi possível alcançar grupos que anteriormente não haviam visitado o museu.

Um aprofundamento nos estudos acerca do acervo da instituição também foi um ponto oportunizado pelo Museu na Escola a partir do

momento em que nos desprendemos do acervo em exposição e lançamos luz às oportunidades que os objetos que se encontram sob a guarda da reserva técnica proporcionam. Considerando que a maior parte do acervo não se encontra em exposição, esta é uma excelente forma de levar essas peças ao público.

A crescente necessidade de se trabalhar com o campo virtual imposto pelo contexto pandêmico oportunizou que os setores educativos do Muhne e Engenho Massangana transformassem seu modo de fazer educação museal potencializando as redes e, assim, alcançando novos públicos.

Projetos como o Museu na Escola são resultados de esforços conjuntos em alcançar cada vez mais públicos que encontram dificuldades diversas em acessar os serviços oferecidos pelo museu e, como pode ser observado nas primeiras ações de 2021, alguns desses públicos são aqueles tidos como prioritários por Anísio Teixeira, a exemplo de estudantes da educação básica e da formação de professores.

A partir dos estudos da obra de Anísio Teixeira, voltamos um novo olhar para essas iniciativas, buscando direcionamentos que possam contribuir com o projeto de educação tão bem defendido por Teixeira. A concepção dos processos educativos encontrada nas obras do educador tem sido utilizada como norteadora, não apenas na elaboração de propostas específicas, mas, principalmente, no direcionamento geral das ações.

Pode-se observar que, como todo projeto em desenvolvimento, o Museu na Escola se reinventa a cada nova mediação, a cada desafio, sobretudo como resposta às demandas que surgem nos processos educativos e aos pontos críticos observados a partir de questões enfrentadas. Destaca-se que uma vulnerabilidade encontrada no projeto é o não atendimento de forma satisfatória às demandas de pessoas com deficiência, sobretudo auditiva e visual, sendo necessário um maior estudo e desenvolvimento de estratégias e materiais que atendam às necessidades destes sujeitos para que assim o processo de ensino-aprendizagem no âmbito das ações do museu se desenvolvam de forma verdadeiramente eficaz.

Com a reabertura do Muhne e do Engenho Massangana para o público presencial, novos desafios se apresentam. Será exigida uma reorganização da equipe e dos métodos de agendamento em curso para manutenção do projeto, visto que, como exposto anteriormente, as mediações virtuais demandam um número significativo de educadores, o que se justifica pelas particularidades do virtual, mas que geram um resultado significativo e importante para a instituição na medida em que dialogam com a missão estabelecida pela Fundação Joaquim Nabuco: “gerar conhecimento no campo das humanidades com a finalidade de atender a demandas e necessidades relacionadas à educação e cultura, compreendidas de forma interdependente, com vistas ao desenvolvimento justo e sustentável da sociedade brasileira” (Fundaj, 2011, n. p.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111904.htm> Acesso em: 21 jun. 2021.

CASTRO, Fernanda. “Há sentido na educação não formal na perspectiva da formação integral?” *Revista Museologia e Interdisciplinaridade*. Brasília, DF, v. 4, n. 8, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/17166/15618>> Acesso em: 26 jun. 2021.

FUNDAJ. “Missão, visão e valores”. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 20 de out. de 2020. Disponível em <<https://www.fundaj.gov.br/index.php/missao-visao-e-valores>> Acesso em: 30 jun. 2021.

IBRAM. *Caderno da política nacional de educação museal*. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Museus, 2018. 132 p. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>> Acesso em: 29 jun. 2021.

MATOS, Isla Andrade Pereira de. “Educação museal: o caráter pedagógico do museu na construção do conhecimento”. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium*, Ituiutaba, v. 5, n. 1, p. 93-104, 2014.

MORAES, Julia Nolasco Leitão. “Museus e público(s): a centralidade da relação público (s) – museu nos debates contemporâneos da Museologia”. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, 20, 2019, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

MOREIRA, Fernando João de Matos. “Uma reflexão sobre o conceito de público nos museus locais”. *Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 101-108, 2007.

SILVA, Edna da. *Educação em museu: a experiência do museu do homem do nordeste*, 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SOUZA, Márcia Cristina de. *Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64*, 2018. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23190/1/AnisioTeixeiraEducao.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2021.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. “Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira”. *Cadernos de História da Educação*, v. 10, n. 1, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A educação escolar no Brasil. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 12. ed. São Paulo: Editora Nacional, p. 388-413, 1985.

_____. Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. Anísio S. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

UNESCO. *Recomendação referente à proteção e promoção dos museus e coleções, sua diversidade e seu papel na sociedade*. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/RecommendationUnesco-in-6-Languages-Tradução-não-oficial.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2021

XAVIER, Cleber Cardoso. *Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de arte no Brasil*, 2017. Tese (Pós-Graduação em Arte) – Universidade de Brasília, 2017.

O MUSEU QUE SAI DE SI: APONTAMENTOS E REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA PROGRESSIVAMENTE INTEGRADORA

Jamille Barros¹

Muitos são os desafios no contexto da pandemia de Covid-19. No âmbito dos museus, pensar em como evitar que esses espaços se tornem obsoletos, ainda que haja ausência de público nas exposições, tem sido recorrente, e a ação educativa é uma das respostas.

Neste sentido, o Museu do Homem do Nordeste (Muhne) desenvolveu o projeto Museu na Escola, no qual são promovidas mediações virtuais, através de videoconferências, de forma que o museu cumpra o objetivo de atender ao público, independente de onde este esteja. Neste cenário emergiu a mediação temática “Reconhecendo o Seu Bairro”.

A “Reconhecendo o Seu Bairro” foi inspirada no livro *Para ler o seu bairro* (2019), organizado por Nadja de Mello e Veronilda dos

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de Pernambuco, atualmente atua como monitora na Coordenação de Ações Educativas e Comunitárias do Museu do Homem do Nordeste.

Santos, servidoras da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). A obra reúne a produção de educadoras e estudantes de oito escolas municipais de Recife, que realizaram pesquisas sobre o local em que moram e estudam e construíram coletivamente livros sobre seus bairros, a partir de suas vivências.

O livro ensejou a reflexão de que fomentar o ato de revisitar espaços e movimentos nos quais a cultura se manifesta é também pensar nas relações entre lugares, memórias e identidades, bem como destacar a dinamicidade destes. No desenvolvimento da ação educativa, essas ideias foram somadas ao pensamento de Anísio Teixeira, que defende uma educação contextualizada nas demandas do grupo a qual se destina, considerando e reconhecendo as questões da região em que se localiza.

O projeto de mediação levou em consideração que museus são importantes espaços de preservação, manutenção e legitimação de artes, memórias, saberes e discursos, mas não são os únicos espaços nos quais estes elementos estão concentrados. Nas cidades, de forma geral, há manifestações artísticas e culturais constantes, não apenas nos centros regionais, mas também de forma descentralizada.

É comum perceber essas manifestações, seja em um mercado durante uma apresentação cultural ou ao transitar por um viaduto e se deparar com uma infinidade de grafites e lambe-lambes. Por essa razão, pautando-se no olhar sobre a cidade de Brígida Campbell (2015) em *Arte para uma cidade sensível* e no de Hissa e Wstane (2009)

em *Cidades incapazes*, a proposta de mediação objetivou viabilizar a discussão sobre lugares enquanto importantes elementos na construção de culturas e identidades, além de evidenciar como eles, assim como estas, são dinâmicos.

A simbiose de reflexões a respeito de lugares, culturas e identidades culminou numa mediação ocorrida em dois encontros com quatro turmas das disciplinas de pintura do curso técnico de Artes Visuais do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). O primeiro visou apresentar o museu e estreitar relações entre esses conceitos e a expografia, bem como convidar os grupos participantes a materializar registros de suas memórias sobre o lugar que os reúne e os caracteriza enquanto coletivo, o campus de Olinda do referido instituto.

O segundo encontro consistiu na apresentação das produções do grupo e discussão a respeito dos registros, do processo de resgate dessas memórias, além das emoções e reflexões fomentadas ali. Na prática, os dois momentos consistiram em processos intensos de troca, nos quais, orientando a conversa pelo espaço do museu, através da visita em 360° pela exposição², ou pelas apresentações de obras representativas das memórias dos estudantes, o afeto permeou a discussão.

2 A mediação virtual pelo museu utiliza recursos de vídeo e fotografia do acervo para apresentar a exposição *Nordeste: Territórios Plurais, Culturais e Direitos Coletivos* ao público. No encontro em questão, além de fotografias das salas de exposição, foi utilizado o vídeo *Muhne 360°*, disponível na página do YouTube do museu, que possibilita ao visitante movimentar o vídeo em 360° e ter uma experiência de maior contato com a exposição, percebendo desde as peças expostas até as dimensões das salas nas quais estão dispostas.

A mediação “Reconhecendo o Seu Bairro” resultou em variados estímulos e inquietações: ao museu, colaborou com possibilidades palpáveis de práticas que tenham o público-alvo como cerne da ação educativa e que usem as expografias como fio condutor; no âmbito dos estudantes, a atividade propiciou momentos de trocas e partilhas das experiências de produção, bem como viabilizou momentos de fruição artística; para a professora da ação, por sua vez, inspirou a pensar os museus e outros espaços de educação não-formais como aliados da prática educativa.

Em suma, a mediação e a apresentação dos resultados acessaram das esferas mais subjetivas às sociais na experiência dos participantes. Os relatos transitaram pelo campo das memórias individuais e coletivas, e das emoções, refletindo conceitos de cultura, identidade e memória, alcançando a materialização das ideias fomentadas em produções plásticas de caráter estético e afetivo. Não obstante, a mediação ensejou pensar nas potencialidades das práticas que reconhecem o caráter indissociável entre a vida e o ato de educar.

O projeto em ação

No encontro inicial com as turmas, uma boa parcela dos estudantes conhecia o Muhne e, ao serem questionados sobre quais as lembranças tinham do local, a resposta recorrente fazia alusão à cultura açucareira fortemente representada na exposição. Por outro lado, pouco se falava

sobre as discussões territoriais e da representação da diversidade cultural presentes nessa mesma expografia.

No desenvolver do diálogo, a mediação visou, então, trazer estes elementos à tona, conduzindo naturalmente a discussão e a reflexão a respeito dos lugares, hábitos, costumes, emoções, manifestações artísticas e demais questões que colaboram na compreensão da cultura.

De acordo com Roque Laraia, ao discorrer sobre o conceito de cultura (1995, p. 46), “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida por numerosas gerações que o antecederam”. Os indivíduos são frutos de seu meio e suas relações, moldados a partir das experiências que vivenciam em sociedade.

Desta forma, ao discutir cultura, há uma tendência a aproximar o público de sua própria realidade para a compreensão efetiva desse conceito. Para tal, as temáticas levantadas permearam desde os hábitos alimentares até as vestimentas e festejos populares.

A teoria da aprendizagem pela experiência se difundiu extensamente, sendo um dos vetores de transformação da escola, e, se hoje é amplamente aceita, houve um pioneiro que a apregoava desde os anos 1930 do século passado: “aprender é uma função normal da criança e do homem. Mas, por isso mesmo, não se pode exercer senão na matriz da própria vida” (1968, p. 61), recomendava Anísio Teixeira. Em

linhas gerais, uma ação educativa que relaciona ideias e conceitos ao cotidiano dos estudantes promove uma aprendizagem profunda, em que os conhecimentos são assimilados e postos em prática efetivamente, não apenas fixados na memória.

O momento de reencontro com as turmas e de apresentação das obras produzidas foi também exitoso no que tange à experiência de vida enquanto cerne da prática educativa. As produções utilizaram como técnicas e materiais a encáustica, raspagem de acrílica, pastel oleoso e tinta a óleo. A escolha entre as técnicas foi feita pelos estudantes, mediante uso dos conhecimentos apreendidos durante o primeiro módulo da disciplina que estavam cursando.

O material e técnicas usados merecem destaque por fornecer elementos que colaboram com a compreensão do que conduziu a escolha de cada estudante, como a facilidade no manejo ou a disponibilidade de material individual. Também é importante destacar que a escolha de materiais passou por um planejamento didático e reflexão em conjunto entre a professora da disciplina e a educadora do Muhne, proponente da ação³.

3 É habitual que, no momento de agendamento das atividades do Muhne, os educadores ou responsáveis pelo grupo visitante apresentem seus interesses e ideias a respeito do desenvolvimento da ação. Neste caso, cuja ação foi planejada para o trabalho diretamente com as turmas de pintura, por meio de reuniões prévias, foi planejada a metodologia mais adequada para abordagem dos conceitos, proposição da produção e fruição artística dos estudantes. Dessa forma, desde o calendário proposto para a prática da ação educativa até as técnicas adotadas no período foram pensadas em articulação do Muhne e IFPE, por meio de suas educadoras, Jamille Barros e Lisa Dantas, respectivamente.

As tinturas e técnicas utilizadas foram planejadas no período justamente por se relacionarem com a memória de forma íntima. A encaústica, por exemplo, consiste em um modo de pintar utilizando cera ou lápis de cera derretidos. Esse material, bem como a tinta a óleo, é frágil ao tempo e se transforma com o contato das influências externas; caracteriza-se, portanto, por não consolidar trabalhos estáticos, mas modificados ao longo do tempo.

Os estudantes escolheram variadas possibilidades figurativas e abstratas para representar suas memórias. Nos registros, há ênfase frequente nos “cartões postais” da cidade, na presença de transportes coletivos compondo as paisagens e até na paisagem natural, especialmente a praia. Nas representações menos habituais, haviam trechos específicos do caminho que percorriam ou personagens impactantes nas memórias de quem os materializou.

A variedade de elementos apresentados consolidou a discussão iniciada ainda no primeiro encontro de que, no campo das memórias, subjetividade e coletividade se mesclam, bem como a ideia de que o lugar não é determinante nas construções identitária e cultural dos indivíduos, mas fornece indícios para a compreensão destas.

O antropólogo José Reginaldo Santos Gonçalves, em *A obsessão pela cultura* (2007), apresenta um panorama de perspectivas a respeito do conceito de cultura e reflete que

a cultura vem a ser pensada menos como um “objeto”, e mais como uma “invenção”, como um artifício por meio

do qual podemos interpretar, ao mesmo tempo que “inventar” (no sentido de “construir” e de “criar”) nossas experiências e de outros (Gonçalves, 2007, p. 245).

Nessa lógica, a invenção da cultura se dá de forma que as práticas dos grupos sociais ganham inteligibilidade, ainda de acordo com o autor.

Além disso, Gonçalves enfatiza o caráter plural da concepção de cultura, uma vez que a apresenta enquanto “menos um objeto dado empiricamente ou construído teoricamente do que um vazio diversamente e obsessivamente preenchido por diversas metáforas” (2007, p. 247). Sendo assim, as culturas confluem em uma variedade de modos de compreensão e assimilação de grupos sociais, cujas possibilidades de interpretação não se findam em algumas perspectivas teóricas.

Partir desta ótica, na qual as culturas têm variadas perspectivas e sentidos e são, deste modo, conceitos que compreendem um conjunto de convenções sociais, colabora na compreensão de que o lugar, bem como as memórias, e seus inúmeros significados subjetivos e coletivos, constituem importantes elementos de compreensão das culturas, enfatizando o interesse na abordagem de tais questões durante as práticas educativas.

Em linhas gerais, as obras apresentadas representavam com franqueza a forma como cada memória foi construída em quem as materializou. O mesmo farol de Olinda, por exemplo, foi pintado duas ou três vezes por pessoas diferentes, que, de forma singular se relaciona-

vam com a cidade e com aquela paisagem. Ao observarmos as pinturas, ficam nítidas essas distinções nas produções, que são diferenciadas pelos traços, cores, técnicas e perspectivas.

Por outro lado, mesmo sendo as pinturas tão distintas, há a semelhança na escolha de um lugar, dada a infinidade de possibilidades que uma cidade poderia fornecer. Esse caso requer atenção porque apresenta um item característico desse coletivo de estudantes: uma paisagem que – por variadas e íntimas questões, mas sobretudo por estar presente em seus cotidianos – ficou guardada em suas memórias.

Portanto o convite de pensar o lugar daquele coletivo é exitoso por estimular o resgate de experiências comuns aos integrantes, como bem aponta Teixeira (1968),

o processo educativo se opera em uma situação real de vida, onde o que é aprendido funciona com o seu caráter próprio, e produz as suas naturais conseqüências. Além disto, para que a aprendizagem seja integradora, o que vale dizer educativa, a situação escolar e a vida do aluno devem ajustar-se e harmonizar-se como um todo contínuo (Teixeira, 1968, p. 54).

Não obstante, estimular a produção técnica de materiais, cujas experiências são o ponto central, carrega em si caráter integrador.

Partir do museu e findar em um outro lugar, próximo da vivência do grupo à qual a ação educativa se destina, é extremamente signifi-

cativo no sentido de, para além de efetivamente promover ações que rompam com a estaticidade do acervo e do espaço do museu, viabilizar uma ação educativa que se desenvolve a partir das experiências de vida de cada participante.

Pensar e propor um olhar sobre a cidade e as memórias vivenciadas ali ao grupo é ensejado pela forma como a própria cidade é constituída: através do movimento e ocupação do território pela população. Dessa forma, a cidade, que é – assim como o museu – lugar de memórias, culturas e artes, é tudo isso graças a seu público: seus frequentadores, visitantes e moradores. Bem como a cultura em si, cuja relação com os seres humanos é de interdependência, pois, como afirma Gonçalves (2007), “sem culturas, ou sem linguagens, não haveria seres humanos” (p. 239).

Conforme apresentam Hissa e Wstane (2009, p. 87)

Na cidade – rede de lugares, espaços de vivências, de arte, técnicas ou deracionalidades conservadoras –, as experiências são mescladas, as impressões se fundem, as marcas deixadas se adentram pelos becos, ruelas e se perdem nos vazios das avenidas. Ali se materializam todas as formas de expressão humana e suas interferências: grafias e técnicas imprimem as estampas do tecido urbano.

Nesta lógica, as cidades são não apenas potências artísticas e culturais, mas também lugares de arte e cultura, que distribuem essas ma-

nifestações em espaços e instituições destinadas para salvaguardá-los, assim como em toda sua dimensão, das periferias aos bairros de elite, dos museus às praças públicas e feiras.

É justamente com o movimento das cidades e na ocupação destas por uma infinidade de indivíduos atravessados por marcadores sociais diversos que emergem ou são mantidas as plurais manifestações da cultura e arte de um povo. Brígida Campbell, artista visual que dedicou-se, durante o mestrado, a analisar a relação da arte contemporânea com a cidade, percebe esse lugar como

lugar privilegiado para a experiência do comum. Pois, viver na cidade é, necessariamente, viver coletivamente. A cidade não existe sem troca, sem aproximações e sem proximidade: ela cria relações. As ruas não são apenas um lugar de passagem, são também o lugar do encontro. Seja em espaços previamente reservados a isso, como cafés, teatros, praças ou, simplesmente, em encontros fortuitos pelas ruas, o movimento, a mistura, são elementos da vida urbana.[...] Em meio às suas diversas possibilidades, a cidade contemporânea é um espaço complexo, dinâmico e em permanente transformação (Campbell, 2015, p. 28).

Isto é, as cidades são locais de fomento à construção, desconstrução e reconstrução de memórias, tradições, ritos, expressões artísticas, hábitos, e, em síntese, cultura, devido ao seu constante movimento e dinamicidade. Para além de serem locais propícios para as experiên-

cias já citadas, as cidades são responsáveis, para quem as vive, por forjar estas experiências.

Laraia (1995) trouxe a relação dos seres humanos com seus ambientes, e Campbell colabora com essa percepção, ao apresentar o imaginário urbano e sua relação com a forma como as experiências a respeito da própria cidade são vivenciadas, inclusive no âmbito subjetivo, influenciadas pelas imagens e paisagens urbanas e influenciando em como os lugares e territórios da cidade são experienciados (2015).

A respeito do imaginário a autora coloca:

A partir dele se configuram identidades e subjetividades coletivas, não somente no campo da produção de imagens, em que é tradicionalmente usado, mas também no domínio da vida social, podendo ser entendido como uma rede de conexões, imagens e ideologias que nos fazem perceber a vida (*ibidem*, p. 33).

A forma como o lugar é ocupado e as ideias criadas sobre o mesmo partem também, portanto, de um âmbito subjetivo e social, mas, sobretudo, discursivo, no qual os lugares se caracterizam pelo que se sabe a respeito destes, das narrativas popularizadas sobre determinada região e, indiscutivelmente, pelas experiências e processos de inteligibilidade que dão sentido ao lugar para os indivíduos.

As cidades – e os lugares ocupados por pessoas, em geral – são, portanto, espaços cruciais para compreender a cultura e a sociedade,

pois são também espaços nos quais ambas acontecem e que refletem o movimento e dinamicidade característicos das manifestações humanas.

O grupo de estudantes participante da ação é parte desse coletivo ainda maior, que assume o papel de artista e público na cidade, e que se assemelha a uma enorme galeria, cujo movimento e ação humanas dão sentido ao lugar. O material produzido por eles é, então, de exímia qualidade plástica e ainda mais significativo no âmbito simbólico de pensar sobre a cidade e se perceber nela, a partir das memórias resgatadas.

“Reconhecendo o Seu Bairro”: um convite para revisitar memórias e apontar possibilidades para a práxis integradora

A experiência da mediação “Reconhecendo o Seu Bairro”, diante da profusão de resultados, individuais e coletivos, culminou também na valorização da alteridade. Na busca pela reconstrução e apresentação de elementos comuns às experiências dos estudantes – neste caso, os lugares e as memórias construídas sobre eles – o processo educativo buscou evidenciar, desde o primeiro contato, ainda na mediação do espaço museal, as diferentes formas de ser e viver nas sociedades, partindo das discussões sobre o Nordeste e as distintas origens dos padrões culturais do povo nordestino.

Os resultados de tal mediação seguiram a mesma lógica: as obras produzidas pelos estudantes ilustraram diferentes perspectivas sobre

uma mesma região, do mesmo modo que a escolha das memórias e a forma de representá-las transitou por diversos universos individuais dos estudantes.

É o caso de Juliana Santana, que assina suas artes como Juba, estudante da turma de Pintura II, que apresentou duas representações de suas memórias sobre o lugar: utilizando a encáustica como técnica para ambas, na primeira escolheu retratar um ônibus, transporte que faz parte de seu cotidiano e no qual costumava passar mais tempo do que nas aulas em si, quando estas eram presenciais; na segunda, decidiu construir um retrato de Olinda, enfatizando as cores e elementos característicos da cidade no seu imaginário.

Apesar do desgaste relatado pela estudante no percurso do ônibus, mais uma característica comum à maioria dos participantes da ação, cujos relatos foram enfáticos nos momentos de discussão sobre suas lembranças, ao serem convidados a refletir sobre as memórias daquela região – de horas a fio em transportes coletivos lotados e a exaustão decorrente disso – ainda assim Juba decidiu representar o melhor de suas memórias.

Ao avistar o mar da janela do ônibus, a estudante refere-se à sensação como “um momento de respiro” e, portanto, ao escolher essa como uma memória a ser transfigurada em pintura, buscou representar apenas os elementos interessantes da viagem: uma variedade de tons de azul representa céu, mar e os assentos do ônibus, que diverge

do habitual em seu trajeto por ser apresentado vazio. O contato com aquela tela promove uma intensa calma, cujo árduo cotidiano dos transportes coletivos costuma negar a seus usuários.

Exibir Olinda também trouxe um teor de fantasia à pintura da artista. A estudante optou por dispor elementos como igreja, casas coloridas e enladeiradas, o céu, o sol e o mar vibrantes na tela, que constituem o pano de fundo da obra. À frente, se vê uma figura que faz alusão a braços curvados, cujo intuito é abraçar a cidade. O título da obra, por sua vez, é *Abraço*.

A partir de ambas representações, há uma tendência de enxergar as memórias na perspectiva da autora. Ao visitar tais registros, é fácil se perceber enxergando os próprios braços em frente daqueles elementos frequentemente relacionados à cidade, como suas ladeiras e igrejas, bem como a primeira obra dirige quem a aprecia a se perceber dentro do ônibus e também sentir a calma e respiração suaves refletidas pelo azul constante.

A respeito da experiência dos dois encontros, Juba declarou que

olhar o lugar é observar objetos, pessoas, paisagens, sentimentos, etc. Construir a memória do IF me conectou a Olinda e às diversas experiências geradas a partir de cada encontro com aquela cidade, seja para parar e observar o lugar ou só de passagem. Além disso, foi interessante perceber o afeto do outro sobre a memória. A

troca a partir das criações dos colegas nos fornece uma diversidade de perspectivas (Santana, Juliana. 2021)⁴.

A sensação de estímulo provocada pela ação aparentemente se dá de imediato por duas razões: a primeira é o teor afetivo do trabalho pautado nas lembranças; a segunda, é a reflexão e produção que parte do cotidiano e das experiências individuais dos estudantes.

O afeto que constitui as lembranças diz respeito não apenas à forma como as dinâmicas de vida na região à qual o grupo foi convidado a pensar se consolidam e os processos de inteligibilidade em que estão relacionadas. Fala também sobre o movimento de autonomia e de decisão que caracterizam a ação educativa.

O convite de pensar a região no qual o campus do curso está localizado foi feito de forma que não houve determinações de quantas seriam ou quais os critérios para a representação dessas memórias. A liberdade dada aos estudantes de pensar o quê, por quais razões, como e em quantas materializações as memórias seriam representadas foi parte essencial do planejamento didático que tomava o grupo em questão como sujeitos da ação. Longe de serem destinatários, foram agentes.

A produção instigada pelas experiências foi exitosa por seu caráter de valorização das individualidades e por emergir para os estudantes enquanto expressão das mesmas. Como indica Anísio Teixeira ao refletir sobre a forma como opera a educação,

⁴ Depoimento concedido em 23/06/2021, por meio de mensagem de texto.

o exercício da inteligência, que compete ao homem no quadro da harmonia natural, é, de tal maneira, eminentemente individual e pessoal, tão pessoal e individual quanto a digestão dos alimentos que ingere ou a circulação do sangue que o nutre. Ninguém pode pensar por ele, ou por ele experimentar, ou educar-se por ele. Tais processos são personalíssimos e tudo quanto se pode fazer é sugerir, facilitar, dirigir e corrigir (Teixeira, 1968, p. 93).

Anísio aponta a inteligência como processo individual e pessoal, deste modo, as experiências e a educação – enquanto resultado da conversão da experiência na inteligência em sua ação no meio social – só podem partir do sujeito das mesmas. São processos pessoais e cabe aos educadores, nesse momento, o papel de direcionar e colaborar com a aprendizagem.

Diante dessa lógica, se ambienta a ação educativa “Reconhecendo o Seu Bairro”, na qual o museu declara serem os participantes da ação e demais indivíduos fontes também de memórias, hábitos, tradições, costumes e histórias e os pede gentilmente que partilhem também seus olhares sobre as paisagens e vivências experimentadas numa região.

Juliana declarou sensações e desejos similares aos da estudante Bruna Artêmis, que também vivenciou a ação junto aos colegas de Pintura I. Enquanto a primeira afirmou sentir saudade e prazer durante a criação, a segunda declarou:

A experiência proposta pelo Museu foi magnífica, nunca pensei que poderia me afetar tanto, de bom modo, é claro, e agradeço a oportunidade de todos os que propuseram para nós tamanho prazer que é relembrar momentos tão prazerosos em nossas vidas no meio de tanta dificuldade vivida em tempos de pandemia (Artêmis, Bruna. Jun. 2021)⁵.

A fala de ambas enseja pensar esta ação enquanto integradora e seu sentido mais literal, sendo característica daquilo que promove integração. Esse adjetivo pode ser percebido nos estudantes, ao compartilharem das emoções e lembranças provocadas pelo lugar, bem como pela prática educativa em si, que assimila e incorpora a própria experiência de vida; pode ainda refletir a forma como as paisagens e personagens representados indicam diversos caminhos para chegar a um ambiente, aquele que une a variedade de indivíduos constituintes do conjunto de estudantes da instituição.

Bruna pensou o lugar direcionando a atenção à própria escola. Decidiu utilizar acrílica em tons de brancos coloridos para construir uma planta da cantina do campus, local utilizado frequentemente pelos estudantes e especialmente memorável para a jovem artista, que o identifica como “um local onde passei boa parte do tempo com meus amigos, colegas e até mesmo fazendo atividades do curso”(Artêmis, 2021). A representação executada convida seus apreciadores a conhe-

⁵ Depoimento concedido em 24/06/2021, por meio de mensagem de texto.

cerem a estrutura da instituição que, por ser uma planta, foge à regra das memórias da estudante sobre o lugar e é apresentada sem presença humana ou quaisquer indícios de movimento.

Tomando as três representações construídas pelas estudantes como panorama para compreensão do processo, já é evidente a diferenciação das técnicas, cores, estilos artísticos e demais características das obras cujos eixos centrais para concepção, planejamento e execução foram propostos por seus autores.

O reconhecimento destas individualidades nas produções de forma alguma distancia a prática educativa ou o próprio ato de educar-se de seu caráter social pois, como bem aponta Teixeira, “tudo no indivíduo é, com efeito, social: a sua ação, o seu pensamento ou a sua consciência. E se assim não fosse, impossível se tornaria o processo educativo”(1968, p. 93). Nesse sentido, fomentar práticas educativas que se originam e desenvolvem a partir das vivências de seus sujeitos só tem a colaborar com uma educação transformadora e exitosa.

Outro ponto curioso sobre as representações das memórias construídas sobre o lugar foi a escolha de alguns estudantes de apresentar pessoas como personagens características daqueles lugares. Um deles, Paulo Mendonça, apresentou em três das representações escolhidas personagens de suas memórias sobre o IFPE.

Na obra intitulada *Cervejinha em Chico*, o estudante reproduziu uma fotografia tirada em uma bodega próxima à instituição. O ponto

de comércio é conhecido por seu protagonista, Chico, que é dono do estabelecimento próximo à instituição e garantia um local de lazer para o estudante e seus amigos ao fim das aulas. Na pintura, estão representados Paulo e um amigo do curso, que também ocupa espaço importante nas memórias do lugar, por ser uma amizade construída no ambiente do IFPE, graças ao encontro provocado pelo curso.

Outra obra do artista, nomeada *Efraim*, faz menção ao porteiro da instituição, que, de acordo com o estudante, foi a primeira pessoa a recebê-lo no campus e cujo encontro também foi propiciado por meio da participação naquele ambiente e das relações ali desenvolvidas. Por último, na tela *Aulas de Modelo Vivo*, pessoas também são apresentadas, desta vez, de costas, observando uma pessoa posando. Durante a apresentação das obras, Paulo explicitou que a modelo ali representada também era alguém específico. A imagem remetia à sua memória da primeira seção de modelo vivo da qual participou, cuja experiência o encorajou a pensar também nas possibilidades de se ver como modelo.

A presença de pessoas enquanto representativas das memórias sobre um lugar é interessante por apontar este enquanto categoria constituída pelo movimento e ocupação provocados pelos indivíduos. As apresentações e declarações dos estudantes são significativas por posicioná-los como agentes que pensam e dão sentido à cidade por meio de suas obras e que também pensam e compõem a cidade em suas práticas cotidianas, por meio da ocupação do território.

As expressões e explanações dos estudantes propiciaram pensar nas variedades de perspectivas e, principalmente, de existências presentes no grupo. A partir de então, cabe refletir sobre estas multiplicidades em âmbitos ainda maiores, como comunidades inteiras ou ainda a população de toda uma cidade. A alteridade e pluralidade são elementos que se fazem presentes em todos estes casos.

Vale salientar que as cidades, que por si só são plurais, abrigam povos ainda mais plurais, mesmo que seja fácil estabelecer características comuns entre eles. Sob essa ótica,

cidade não é mesmo a cidade inteira. Ela é feita de recortes e, assim, poderá ser compreendida, também, como o espaço da prensa que encontra a lentidão; ou o espaço da perversão da arte que, em alguma esquina, encontra modos diversos de fazer a arte que se reinventa e recria possibilidades de vida digna (Hissa; Wstane, 2009, p. 87).

Os recortes mencionados por Hissa e Wstane podem ser compreendidos sob a perspectiva de marcadores sociais na vivência de brasileiros, cujas experiências de ser mulher, pobre, indígena, pessoa com deficiência – entre outras características diante da estrutura da sociedade – causa diferenciação entre os indivíduos e os posiciona em distintos lugares de opressão.

Nessa lógica, em um lugar – a cidade – com tantas diferenciações, cabe perceber que a experiência que um grupo tem sobre um deter-

minado espaço se distingue em absoluto da experiência que um grupo marcado por outras características terá.

A cidade é, desse modo, um espaço também de disputas e contradições, assim como os museus, que constantemente se reinventam visando perceber e acolher de forma coerente essa grande pluralidade e, inevitavelmente, se torna um lugar de disputa. A arte, por sua vez, encontra campo fértil para se desenvolver nas cidades, seus movimentos e disputas; é neste sentido que Hissa, Wstane (2009) e Campbell (2015) compreendem o quão interessante é observar as relações entre arte e cidade.

Cidade: rede de lugares de existências, de densidades e de superfícies corpóreas. Lugares de movimento, de pressas, lentidões, pausas, asfixias e paralisias. Redes de encontros e territórios de desencontros. Lugares de vazios, desertos, sertões. Espaços do conhecimento, saberes e sabores. Territórios da razão. Lugares de afeto, de vivências, de experiências. [...] Territórios de fortes questões e de frágeis respostas provisórias. Lugares de derrotas sobre as quais não se fala: derrotas invisíveis. Lugares de expressão, de ação. Territórios de conquistas de poucos, quando muitos experimentam esquecimentos e fracassos. Cidade para poucos e de muitos. [...]. Cidade, também, de práticas de todas as espécies que fazem a existência e o existir na cidade e nos lugares da cidade; nas cidades da cidade. Espaços de técnica e de arte. Territórios de saberes desqualificados que, por sua vez, fazem a vida que, também, ignora a ciência.

Saberes e arte. Arte de viver e de sobreviver. Arte de dar vida aos corpos de todas as espécies. Corpos-paisagem, lugares-cotidianos, territórios de possibilidades e significâncias. O verbete imaginado, de breves notas, de um só objeto, expressa contradições. A cidade é, também, feita dessas contradições e, em muitas circunstâncias, se expressa através delas (Hissa; Wstane, 2009, p. 86).

A cidade, nessa posição, não define seus indivíduos, mas dá indícios para construções culturais e identitárias a partir das experiências que promove de forma direta ou não. Neste lugar de conflitos e agitação, ações de todos os âmbitos são corriqueiramente moldadas, forjadas, adequadas, bem como a sociedade. O cenário estimula a arte, que por si já é movimento, a gritar, ilustrar das mais simples ruas a grandiosas avenidas. As regiões do macro ao micro sentem os impactos dessas manifestações.

Campbell (2015) apresenta a arte como um ponto de vista sobre a cidade, esta que na capacidade de se movimentar e se modificar, é incorporada também pela arte e incorpora a mesma.

A arte a serviço do urbano pode colaborar na produção desses espaços livres para as experiências e vivências urbanas: a arte de viver a cidade como uma obra de arte. Nesse sentido, a produção artística pode preparar as “estruturas de encantamento”, contra a espetacularização do espaço público contemporâneo, que impede as pessoas de verem a verdadeira função da cidade: o encontro entre estranhos (*ibidem* p. 32).

Essa reunião de ideias evidencia a estreita e firme teia na qual sociedade, artes, memórias e identidades se atravessam, e a cultura é ponto de intersecção. Cabe aos museus, neste sentido, o importante papel de manter a atenção a esta rede e viabilizar acessos para e sobre ela, tornando cada vez mais as cidades, bairros, grupos ou recortes dos quais busca apresentar, como protagonistas do processo, valorizando também seus discursos e narrativas, ainda que não sejam hegemônicos.

Para tal, é necessário, por meio das diversas linguagens que utiliza e assimilando outras das quais talvez não estejam tão familiarizados, ultrapassar seus muros e acervos, estabelecendo diálogos com o que ainda está fora dessas instituições. Propor a um coletivo de estudantes se expressar a partir de suas práticas artísticas e refletir sobre as próprias experiências, assumindo o lugar de escuta e apreciação de tais explanações, colabora com esta prática.

A respeito das experiências fomentadas com a mediação e apresentação das memórias, a professora Lisa Dantas, responsável pelas turmas de Pintura I e II, percebeu a ação como vantajosa por estimular o interesse dos estudantes em conhecer fisicamente o espaço do museu, bem como por encorajá-los a apresentar seus trabalhos artísticos, assumirem a posição de autores e propiciar a apreciação de suas obras.

Outro ponto interessante levantado pela educadora diz respeito à sua prática educativa. Lisa afirmou que

foi um desafio para mim enquanto professora para motivar os alunos para que eles concretizassem essas memórias em expressões gráfico-plásticas. Mas foi válido o trabalho, eu acho que isso me provocou a pensar em outras visitas com outros parceiros de museus, além de continuar numa parceria com o Museu do Homem do Nordeste (Dantas, Lisa. 2021)⁶.

Promover ação que colabora com a inserção dos museus no hall de aliados da prática educativa formal, sejam de escolas, instituições de ensino superior ou, como nesse caso, instituições técnicas, é extremamente relevante no âmbito da disseminação do papel dos museus enquanto espaços de educação, bem como colabora para um olhar educativo que integre as possibilidades e práticas educativas formais e não-formais com a finalidade de alcançar uma educação plural e plena.

Não obstante, o caráter efetivo e os reflexos do mesmo na ação educativa foi outra questão de destaque na perspectiva da professora.

O resgate de uma memória do ambiente do Instituto Federal, da escola que eles frequentaram durante alguns períodos e de repente não estão mais frequentando por conta da quarentena, esse resgate de memórias afetivas fez muito bem pra eles enquanto pessoas mesmo, cursando um curso virtualmente (*ibidem*, 2021).

6 Depoimento concedido em 24/06/2021, por meio de mensagem de áudio.

O tema da afetividade novamente é posto em destaque por uma participante da ação, desta vez na perspectiva de observadora e atuante do processo enquanto professora. A questão é pertinente por, além de atravessar diversos relatos e representações das memórias nesta ação educativa, serem as emoções também eixos fundamentais da vida dos indivíduos e, portanto, de interesse educativo durante as práticas.

Um planejamento educativo que se constitua com objetivo de ser integrador precisa também atentar para os âmbitos subjetivos dos indivíduos que constituem o público-alvo, emoções são parte deste contexto, no qual o pessoal e o social confluem, e ainda que experimentadas subjetivamente, se originam como reações a contratos e trocas sociais. Neste âmbito, identificá-las como parte do processo educativo é caminhar para uma prática de educação que reconheça os indivíduos de forma integral, da esfera subjetiva à social, e que se preocupe em se integrar a estas realidades.

Pensar numa educação progressiva parte do pressuposto de que o progresso, conforme aponta Anísio Teixeira (1968),

não consiste nas mudanças materiais que sofre a vida, mas no enriquecimento dela em sentido, em amplitude, em maneiras mais finas de apreciar e compreender. Esse progresso é possível por meio da educação, e só por ela, desde que nos utilizemos da escola como instituição inteligentemente planejada com o fim de preparar o homem para uma existência em permanente mudança da qual ele fará permanente progresso (p. 102).

Em linhas gerais, uma escola progressiva acompanha as transformações da sociedade e de seu tempo, se consolida de forma que promove uma renovação social. A educação progressiva, por sua vez, segue o mesmo fluxo, no qual os processos de inteligibilidade transmutam em processos educativos ao passo que as realidades e experiências são eixos basilares. Ter as experiências de vida como ponto de partida traduz a educação enquanto prática integradora, na qual a vida é composta também pelas experiências educacionais. Estas se originam e desenvolvem a partir dela.

Sendo os museus espaços dotados também de função educativa e levando em consideração a ótica de Teixeira a respeito do progresso e da prática educativa progressiva, esses espaços também devem colaborar para práticas educativas que valorizam os sujeitos de suas ações e reconheçam os processos de inteligibilidade individuais com os quais as aprendizagens se processam por meio das experiências. De tal modo, é inevitável pensar uma prática educativa eficaz de outra forma que não tenha a própria vida como cerne dos processos, nos quais os sujeitos experimentam e se educam.

Anísio Teixeira foi um grande teórico da educação, cujo pensamento e obras se debruçaram sobre diversas abordagens e perspectivas. Em uma de suas obras de destaque, *Pequena introdução à filosofia da educação* (1968), o educador tece – em linhas gerais – uma rede de perspectivas pelas quais evidencia as falhas do modelo de educação de seu tempo, cujo foco era o de repetição de uma lógica social, de for-

mar pessoas com o objetivo de torná-las “continuadoras da vida social passada” (p. 102). Na obra, o autor também insiste na necessidade de prezar pela autonomia do pensamento da criança ou do estudante nos processos educativos.

Desde o período da primeira publicação do livro até então, calculam-se 87 anos, e o cenário escolar mudou significativamente, mas a educação conteudista tornou-se hegemônica. A escola permanece acumulando conteúdos em livros ou disciplinas que, por vezes, muito se distanciam do cotidiano dos estudantes, bem como o preparo e estudo de conhecimentos específicos com fins na execução de exames é realçado. Assim, a escola tende a se distanciar das vidas e experiências dos indivíduos ao passo que estabelece padrões de ensino cada vez mais universais e desvincilhados da realidade de seus públicos-alvos.

Se uma transformação da escola e dos métodos de educação eram colocadas como necessárias em 1934, atualmente essa demanda é urgente, e os museus, bem como outros aparelhos educativos, podem ser grandes aliados nestas mudanças.

A proposta de reconhecer o bairro é, em suma, estimular a troca de experiências, enxergar uma região que compõe as experiências de todos os participantes da ação e desafiá-los a conhecê-la agora a partir da perspectiva do outro, percebendo o que ganha destaque para cada um daqueles pontos de vista e como uma possibilidade de enxergar tal cenário não anula nenhuma das outras, ao contrário: somam-se.

A prática ofereceu como legado para os educadores envolvidos na ação a evidência de que estimular a partilha e a comunicação, por meio das diversas linguagens, provoca um movimento de mudança, no qual o museu se destitui da lógica em que o público é visto como receptáculo dos conteúdos e conhecimentos e o museu, no papel de instituição de educação, como concedendo o conhecimento. Em seu lugar, o museu assume o papel de troca com seu público e elenca serem os indivíduos sujeitos de seus próprios processos de educação, movimento e construção das instituições, discursos, culturas, identidades e memórias.

IMAGENS DA MEMÓRIA

Registro da produção artística de estudantes que participaram da atividade proposta, “Reconhecendo o seu Bairro”, no âmbito do Museu na Escola.



Autor: Juliana Santana

Título: Abraço

Técnica: Encáustica sobre papelão

Ano: 2021



Autor: Bruna Artêmis

Título: Cantina

Técnica: Acrílica sobre papel

Ano: 2021



Autor: Paulo Henrique Mendonça

Título: Efraim

Técnica: Encáustica e pastel oleoso sobre papelão

Ano: 2021



Autor: Bruno Rodrigues

Título: A Primeira Ida

Técnica: Encáustica sobre papelão

Ano: 2021



Autor: JR Hélio

Título: Fonte de Memória

Técnica: Acrílica sobre papel

Ano: 2021



Autor: Ita Pritsch
Título: No Caminho
Técnica: Acrílica sobre papel
Ano: 2021

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAMPBELL, Brígida. *Arte para uma cidade sensível / Art for asensitivecity*. Tradução para o inglês Valéria Sarsur e Pedro Vieira. São Paulo: Invisíveis Produções, 2015.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “A obsessão pela cultura”. In: GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007.

HISSA, Cássio E. Viana; WSTANE, Carla. “Cidades incapazes”. *GEOgraphia*, Niterói, v. 11, p. 85-100, 2009.

LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

MELLO, Nadja Tenório Pernambucano de; SANTOS, Veronilda Barbosa dos (Orgs.). *Para ler o seu bairro* (PI-3-Educação pela Cidade). Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5ª. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

AÇÃO COMUNITÁRIA E O COMPARTILHAMENTO DE SABERES NA MEDIAÇÃO NO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE E ENGENHO MASSANGANA

Murilo Dayo¹

Rayanne Santos²

Tayane Ferreira³

De acordo com o dicionário Oxford, os museus podem ser entendidos, entre outras definições, como instituições dedicadas a “buscar, conservar, estudar e expor objetos de interesse duradouro ou de valor artístico, histórico etc”. Entretanto, ao longo do tempo o conceito de museu vem se expandindo, abarcando mais elementos, áreas de interesse e atuação. De acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, os museus seriam:

1 Murilo Dayo é graduado em Comunicação Social com ênfase em fotografia pela AESO Barros Melo e é educador do Museu do Homem do Nordeste.

2 Rayanne Santos é licenciada em História pela UFPE e educadora no Engenho Massangana.

3 Tayane Ferreira é licenciada em História pela UFPE e educadora do Museu do Homem do Nordeste.

Instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Nesta definição do Estatuto de Museus brasileiro, os museus possuem uma conexão com propósitos educativos. A educação está prevista como parte das finalidades dos museus, e o desenvolvimento de atividades educativas deve ocorrer de forma a abarcar a diversidade cultural e a participação comunitária.

Como efeito, o artigo 29 da mesma lei preconiza que os museus deverão promover ações educativas, “fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação”.

Além do previsto no Estatuto de Museus, as atividades educativas em museus foram regulamentadas pela Política Nacional de Educação Museal, documento que reúne um conjunto de recomendações para o estabelecimento de programas e setores educativos em museus.

As dinâmicas e propósitos museais acompanham as mudanças e movimentos históricos, sociais e culturais nas sociedades das quais fazem parte. Tais mudanças ocorrem para que assim se possa articular

um diálogo com o público, por meio do qual ocorrerá o compartilhamento de informações, de saberes e também do sentimento de pertencimento. Desta forma, o museu não é apenas de um espaço de guarda e comunicação de acervos, mas de construção de conhecimento, relações e de identificações.

Por meio das ações educativas e culturais, os museus visam atrair a comunidade para ocupar seus espaços, estreitando as relações com públicos das mais diversas idades, classes e contextos socioculturais.

Neste artigo, iremos abordar como o Museu do Homem do Nordeste e o Engenho Massangana constroem essas dinâmicas de diálogo com públicos diversos através das suas ações educativas e mediações, exemplificando com a experiência de projetos específicos em que o desafio de diminuir as distâncias, físicas e simbólicas, entre essas instituições e determinados públicos se fez mais presente.

As experiências relatadas a seguir, buscaram, cada uma a seu modo, estreitar os laços comunitários, ou promover o acesso aos espaços de público em maior vulnerabilidade social, e, mais recentemente, superar as restrições à presença física durante a pandemia.

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que nessas ações está pressuposta a abertura ao compartilhamento de saberes na mediação, como condição para se alcançar a proximidade pretendida. Acreditamos que, no público das ações educativas, precisamos reconhecer o produtor de cultura e conhecimentos com os quais podemos com-

partilhar a criação de outras narrativas e refletirmos sobre ausências e exclusões nos processos de musealização.

Essa perspectiva vai ao encontro das ideias de Anísio Teixeira, que recomendavam o conhecimento contextualizado, a aprendizagem embebida na vida, e a educação entendida como algo muito maior que a mera instrução, algo que promovesse o crescimento do sujeito por inteiro para participar plenamente e dignamente da vida em sua comunidade. Conforme afirmou Anísio Teixeira, os museus seriam parceiros das escolas, neste processo de educação. Ele entendia que uma rede de instituições educativas que incluísse museus e bibliotecas, e ofertasse cultura e espaços de trocas de conhecimentos, seria complementar às escolas:

[...] ao invés de sistemas paralelos e duplicados de escolas, auxiliaria o Governo Federal, as instituições básicas – bibliotecas e museus – que iriam servir, em cada estado, de focos permanentes para a vitalidade e a riqueza das próprias escolas. Precisamos sair das pequeninas e estreitas reivindicações unificantes de currículos e programas e sentir que a unidade e a vitalidade das culturas se promovem pela difusão, fertilização mútua de suas variedades, entre si [...], daí serem os museus e bibliotecas as instituições básicas da educação. Não seria absurdo dizer que, na verdade, antecedem à escola. Pois esta só pode realmente educar se tiver na nação um sistema de bibliotecas e museus (Teixeira, 1956 *apud* Almeida e Freitas, 2006, p. 195).

Sala de leitura do Engenho Massangana

Em 2010, ano de reabertura do espaço, o Engenho Massangana⁴ tinha uma sala de leitura que funcionava como uma minibiblioteca para as pessoas que frequentavam o museu e os moradores do entorno. Na sala existia apenas uma estante com títulos impressos pela Editora Massangana e uma mesa, várias vezes utilizada pela comunidade para pesquisa. Os títulos que compunham a sala foram movidos para a sala do setor educativo no final de 2017, após um longo período sem uso. Mesmo com um espaço e um acervo literário pequeno, é inegável a importância desse tipo de espaço no ambiente museal e os ganhos que isso traz para visitantes e frequentadores mais assíduos do museu, reforçando a importância da disponibilização de uma biblioteca mais democrática e acessível.

4 Conjunto arquitetônico rural do século XIX, composto pela Casa-grande e Capela de São Mateus em uma área de dez hectares, o Engenho Massangana está localizado no Cabo de Santo Agostinho, no estado de Pernambuco. Tombado em nível estadual como Parque Nacional da Abolição, Massangana foi o lugar onde o ilustre pernambucano Joaquim Nabuco viveu durante a infância e é por ele referenciado como o local onde construiu a base de seus ideais abolicionistas. Tais relatos estão presentes em seu livro *Minha Formação* (1910), cujo conteúdo é explorado na exposição permanente *Nabuco e Massangana: o tempo revisitado*. Além da visita espontânea, o equipamento recebe sistematicamente o público estudantil. Por meio de um programa educativo, temas como o legado do pensamento de Joaquim Nabuco, a escravidão e as lutas libertárias, a cultura afro-brasileira e a economia canavieira são abordados, buscando contribuir para a produção de novos conhecimentos, fortalecimento da consciência patrimonial e da identidade cultural. Disponível em: <<https://www.fundaj.gov.br/index.php/pagina-engenho-massangana>> Acesso em: 11 jul. 2021.

Ao revisitar esse período, é perceptível como esse tipo de espaço é extremamente necessário para reafirmar o museu como lugar de produção de conhecimento coletivo e que fornece para a comunidade em que está inserido uma base para a pesquisa dos mais diversos tipos de conhecimento.

O projeto Ano Anísio Teixeira no museu vem, além de outras ações, justamente construir uma biblioteca virtual com o intuito de selecionar, organizar e disponibilizar títulos que dialoguem com a proposta de uma educação democrática e alinhada com os propósitos educativos do Museu do Homem do Nordeste e do Engenho Massangana. Esta iniciativa se propôs também a analisar nossas atividades e mediações desenvolvidas no espaço museal, para que possamos, por meio das leituras e pensamentos de Anísio Teixeira, construir e elaborar ações educativas cada vez mais inclusivas no Museu do Homem do Nordeste e no Engenho Massangana.

Os processos de aprendizagem nas mediações do Muhne e Engenho Massangana

O conceito de aprendizagem vem se desenvolvendo no sentido de uma abordagem mais dinâmica, contextual e prazerosa, com o objetivo de aproximar a construção do conhecimento com a realidade dos estudantes. A educação, de acordo com o pensamento de Anísio

Teixeira, seria o processo pelo qual um indivíduo é formado para a sociedade pluralista e múltipla a que pertence.

No processo educacional, é imprescindível refletirmos sobre questões socioculturais que cercam a sociedade no presente. O museu trabalha a partir da utilização e instrumentalização de elementos do passado, mas este processo ocorre a partir de perspectivas, problemáticas e preceitos do tempo presente. O uso do passado sempre envolve certa temporalidade, a relação entre história e memória, experiências individuais e coletivas, além da maneira como a sociedade se relaciona com estas.

Ao tratar do passado, deve-se sempre tentar considerar as relações de poder, os sujeitos e coletividades em disputa e as finalidades deste uso, para que seja construído um conhecimento mais plural e democrático.

É desta forma, pensando em como retratar também a memória local que por vezes, no processo de mediação, nos aproximamos de falas de pessoas das comunidades do entorno do museu. Isso aconteceu quando o educativo resolveu apresentar a fala de um morador da comunidade do entorno do Engenho Massangana sobre o período em que trabalhava na colheita da cana para uma usina de açúcar. O relato de Seu João foi exibido em vídeo na sala de jantar da casa-grande do engenho durante a atividade “O doce amargo da cana”. As imagens foram gravadas em frente à sua casa, numa conversa espontânea em que ele falava sobre seu trabalho, detalhe mais importante dessa atividade.

As mediações desenvolvidas no Museu do Homem do Nordeste e Engenho Massangana, buscam se pautar pela participação e interação com o público, partindo de questões e indagações, envolvendo-o na mediação através de reflexões e análises.

Este processo considera os conhecimentos prévios do público e os articula com os temas e conceitos discutidos, tendo caráter interdisciplinar que pode envolver temáticas das áreas de Português, Filosofia, História, Geografia, Artes, entre outras.

O processo de incentivar o público a refletir sobre o espaço que está sendo visitado a partir de questões e conceitos exige certo esforço reflexivo e comunicativo. Esta metodologia pode ser desenvolvida e pensada para diversos assuntos e trabalhar relações que envolvam a própria escola, bairro ou cidade, como temática.

Compreendendo que o ato de *conhecer* algo ou alguma coisa está atrelado à *atribuição de significado*, esta metodologia propõe evidenciar este processo, refletindo suas aplicabilidades didático-metodológicas para as mediações. Para tanto, entende-se que o processo de construção de conceitos como fonte de aprendizado e conhecimento deve ser estimulada no estudante/público. Desta forma, é necessário levar em consideração que esta construção é feita a partir das experiências, teorias, e noções da realidade social de cada sujeito.

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt trabalha a utilização de conceitos como recursos didático-metodológicos, e defende que o seu uso pode ser benéfico para os processos de atribuição de sentido e percepção da realidade social: “Assim, as categorias ou conceitos possibilitam, entre outras coisas, a identificação dos objetos e fenômenos da realidade social, bem como a capacidade de dar-lhes sentido e reconhecê-los a partir de sua confrontação com o já conhecido” (Schmidt, 1999).

O ponto de partida da mediação pode, por muitas vezes, se pausar nesta interação, na qual a partir das respostas, busca-se não corrigir ou afirmar uma definição cristalizada, mas aproveitar a linha de pensamento e entendimento que foi apresentada construindo conceitos em conjunto. Desta forma, cada mediação e ação educativa serão únicas, construídas pelos sujeitos e mediadores, buscando desenvolver uma perspectiva educacional de formação para vivências em uma sociedade plural.

Já o projeto Museu na Escola visa continuar estabelecendo, mesmo que de forma remota, uma comunicação qualitativa com as escolas e estudantes. A ação teve por objetivo, além de elaborar e executar a mediação pelos educadores de modo virtual, também disponibilizar uma série de propostas e materiais que visam entregar um pouco do museu e das atividades que aqui ocorrem, neste período de pandemia.

Memória social na escola

Levando em conta os pensamentos, noções e experiências prévias dos estudantes, para a partir delas gerar definições, ao utilizar estas propostas em ambiente virtual, o mediador está trabalhando com o desenvolvimento de conhecimento a partir de uma proposta didático-metodológica que realiza uma construção em conjunto. Do mesmo modo, o desenvolvimento de atividades no Engenho Massangana busca reconhecer os saberes e conhecimentos das pessoas que vivem no entorno do museu.

Neste sentido, diversas oficinas e atividades que ocorrem no espaço são desenvolvidas de modo a agregar os moradores de Massangana, como chama-se o bairro em que está inserido o museu, ou até mesmo serem construídas colaborativamente pela comunidade junto à equipe do educativo.

A exemplo disso tivemos os eventos e atividades desenvolvidas ao longo do projeto Memória Social nas Escolas, que teve como produto um *e-book*, de mesmo nome, lançado em 2016. O livro digital foi um produto da atividade educativa pensada pela Coordenação de Ações Educativas e Comunitárias do Museu do Homem do Nordeste construído com as crianças das escolas participantes. O projeto Memória Social nas Escolas foi iniciado em 2014 e, durante a vigência do projeto, a equipe do setor educativo se deslocava às escolas participantes e comunidades a fim de colaborar na escrita de uma memória coletiva

do lugar, da comunidade em que as crianças viviam, na intenção de despertar nelas um sentimento de pertencimento.

No Engenho Massangana, por exemplo, o trabalho resultou, para além do diálogo em torno da memória da comunidade, na intenção de trazer as pessoas que vivem na circunvizinhança do espaço para dentro dele de forma mais orgânica, fazendo com que participassem do museu não só como visitantes, mas também como produtores de conteúdo. Durante os anos seguintes, esse processo de aproximação foi se estendendo para outras atividades, como ocorreu diversas vezes durante o Sarau Engenho Poético.

Sarau Engenho Poético

O Sarau Engenho Poético foi uma das atividades educativas do Engenho Massangana pensada para que os visitantes e moradores do Cabo de Santo Agostinho e municípios vizinhos pudessem participar de forma ativa. O seu desenvolvimento, mesmo que proposto pelos mediadores, é essencialmente feito pela comunidade. Poetas de todas as regiões circunvizinhas vêm ao museu para mostrar suas produções e talentos, nos mais diversos tipos de expressões artísticas: músicas, poesia, desenhos, textos e vídeos. Promovendo momentos de livre expressão, os encontros do sarau reforçam a ideia de construção colaborativa e reconhecimento dos saberes que as pessoas trazem consigo ao visitar o museu e reforçam nelas o sentimento de pertencimento e acolhimento.

Em 2017, a primeira edição do sarau trouxe crianças da comunidade de Engenho Liberdade para dentro do espaço expositivo do Engenho Massangana com seus poemas de produção própria. A equipe do setor educativo e diversas pessoas presentes no espaço naquele dia puderam conhecer um pouco mais da história dessas crianças que participam de concursos de poesias, ganham títulos e trazem orgulho para a comunidade em que vivem. Na mesma ocasião, poetas cabenses, ipojuicanos e recifenses também puderam mostrar um pouco de suas produções artísticas. Semanas antes da atividade, o setor educativo fez contato com pessoas desse meio artístico, tanto para fazer o convite de participação quanto para solicitar o envio de poesias e textos para a produção do “poezine” do sarau, que é feito toda vez que o evento acontece.



Evento intitulado *Primeiro Engenho Poético*, realizado no Engenho Massangana.
Fotos: Equipe do Setor Educativo do Engenho Massangana.



Mais registros do evento *Primeiro Engenho Poético*, realizado no Engenho Massangana. Fotos: Equipe do Setor Educativo do Engenho Massangana.

A intenção é reforçar os laços com pessoas que antes acreditavam que o museu seria um lugar apenas para turistas, além de fazer com que essas pessoas se coloquem num lugar de produção. Um evento voltado a apresentar produções textuais das pessoas no museu é uma acolhida bem mais significativa que uma mera visita. A partir de iniciativas como o sarau e Memória Social na Escola, foi possível aumentar a participação de crianças do entorno do museu e jovens e crianças

residentes no município do Cabo de Santo Agostinho nas oficinas e atividades que ocorrem no espaço.

Foi o que aconteceu na segunda edição do Curso de Iniciação Teatral, em 2018, que contou com uma forte presença das crianças do bairro de Massangana e municípios circunvizinhos. O curso foi dividido entre aulas práticas e noções de teatro e apresentações do espetáculo infanto-juvenil *Nova Branca de Neve*, dirigido por José Francisco Filho, também responsável pelas aulas. Na ocasião, as prefeituras dos municípios citados e a Fundaj trabalharam juntos para que as crianças pudessem participar assiduamente. Antes da iniciação do curso, ocorreram reuniões com as Secretarias de Educação das cidades citadas. As secretarias se comprometeram em disponibilizar o transporte dos alunos nos dias do curso, o que foi crucial para o bom desenvolvimento da atividade, pois garantiu a mobilidade e acesso ao Engenho Massangana.

Curta o Circuito

Cabe destacar também o projeto Curta o Circuito, que articula duas equipes de setores educativos diferentes da Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte (Dimeca). O projeto desenvolve uma ação educativa conjunta dos espaços expositivos da Fundaj para professores e alunos das redes municipal e estadual de ensino da Região Metropolitana do Recife e tem como objetivo atender prioritariamente escolas com Ín-

dice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até 3,0 pontos e cuja maioria dos alunos esteja sendo beneficiada pelo Programa Bolsa Família, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC). Vale ressaltar que, além das visitas integradas aos três espaços expositivos da Dimeca, o Curta o Circuito promove encontros prévios com professores para debater os temas a serem tratados nas mediações.

As escolas participantes, em geral, não haviam sido atendidas nos agendamentos habituais. Muitas vezes era o primeiro acesso daqueles estudantes a um museu, ao cinema. Ao se depararem com novos espaços educacionais, os grupos trazem associações de sua experiência cotidiana para a mediação e, deste modo, acrescentam às suas vivências pessoais uma familiaridade com os espaços museais.

Segundo Teixeira (1934, p. 56): “[...] Não existe educação. Existe um *processo de educação*. Distribuídas, pelo tempo afora, existiram, existem, existirão sociedades e educações.” Partindo deste pressuposto, há formas variadas da aprendizagem acontecer, para além da sala de aula, com maneiras plurais de abordagem. Nessas ações educativas, cada vivência que esses indivíduos têm contabiliza em suas formações. Sejam esses momentos culturais, esportivos, acadêmicos ou de lazer, os meios vivenciados fazem parte do processo de educação de cada discente. Nessa perspectiva, o programa Curta o Circuito apresenta os diferentes espaços culturais da Fundaj, entre os quais estão a galeria de arte contemporânea, o cinema, além do Engenho Massangana e do Museu do

Homem do Nordeste, com o objetivo de salientar que a experiência de visita a estes espaços faz parte do processo educacional e contribui para o crescimento pessoal ampliando os horizontes culturais dos alunos.

Domingo dos Pequenos

Ante a demanda de que fosse criada uma ação que atraísse maior público para o Muhne aos domingos, outro projeto que gostaríamos de destacar é o Domingo dos Pequenos, que promove uma vez por mês atividades educativas e culturais para crianças, com a finalidade também de estreitar os laços com moradores dos bairros próximos ao Museu do Homem do Nordeste.

Ao longo das edições, o Domingo dos Pequenos passou a ser mais inclusivo, viabilizando a aproximação de crianças em vulnerabilidade social, residentes em casas de acolhimento e instituições de recepção infantil. Sua programação é composta por visitas às exposições de longa duração e temporárias, mediações temáticas, oficinas educativas e apresentações culturais.

A ação educativa conduz o estímulo ao conhecimento e reconhecimento por meio dos patrimônios materiais e imateriais que se encontram no espaço do museu. Também estimula que se pesquisem outras temáticas abordadas pelos educadores, temáticas estas que são escolhidas mensalmente com o intuito de direcionar as atividades em torno da construção de conhecimento sobre o museu e seu acervo.

Em sua versão presencial, o Domingo dos Pequenos desenvolve parcerias com outras instituições, a exemplo da editora Cepe, visando ampliar o alcance das ações e propiciar uma programação rica e significativa para o público da ação.

Considerações finais

O contexto em que Anísio Teixeira começou a pensar a educação era o da luta por modernizar uma escola que, além de ser inacessível à maioria, estava presa a um modelo tradicional de ensino que privilegiava valores do passado e não respondia às necessidades do presente. A pandemia trouxe um imenso desafio para toda a sociedade, mas afetou principalmente os profissionais de saúde, que estão na chamada linha de frente do atendimento, e os profissionais da educação. Estes tiveram que fazer um enorme esforço de adaptação das suas atividades para os meios virtuais, sendo demandados de todos os lados para não deixarem um contingente enorme de estudantes sem acesso ao conteúdo escolar. O museu também precisou se adaptar e respondeu à restrição da presença física do público com a proposição de mediações virtuais.

Situação provavelmente inimaginável para Anísio Teixeira que, no entanto, muito acreditou nas ciências, na tecnologia e na aplicabilidade dessas na educação para o avanço das sociedades humanas. Segundo Teixeira (1934, p. 22): “[...] progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e

porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz”.

Para Anísio Teixeira, garantir o acesso à educação pública e gratuita a todos os brasileiros era a condição para uma sociedade verdadeiramente democrática. Somente por meio da educação poderia um sujeito alcançar autonomia e liberdade. Disponibilizar a todos os meios para o cultivo da inteligência, e da capacidade de discernimento que torna um sujeito capaz de compreender criticamente sua realidade e contribuir nas realizações da sociedade era sua missão.

Inspirados nessas ideias, movidos pelos mesmos anseios, cabe a nós refletirmos se e em que sentido percebemos a educação em museus que fazemos como contribuição para o aprofundamento e defesa de valores democráticos, como proposto pelo grande educador brasileiro e como recomendado na Política Nacional de Museus.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marta Maria de Araújo; FREITAS, Iria Brzezinski (Orgs). *Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)*. 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/porta1/download/424>> Acesso em: 23 jun. 2021.

COSTA, Heloísa Helena Fernandes Gonçalves. “A importância das ações educativas nos museus”. *Revista Ágora*. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 64-73, jul./dez. 2015.

CURY, Marília Xavier. “Políticas públicas museais e a promoção de programas de educação em museus: os públicos no plural”. *Cadernos de Ceom*, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22562/2021.54.14>> Acesso em: 05 jul. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Construindo conceitos no Ensino de História: ‘A captura lógica’ da realidade social”. *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

SANTOS, Celia Maria T. Moura. *Museu e educação: conceitos e métodos*. Bibliotextos, 2011. Disponível em: <<https://bibliotextos.files.wordpress.com/2011/12/museu-e-educac3a7c3a3o.pdf>>

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

_____. *Introdução à Filosofia da Educação*. 1975. v. 128, p. 21-56.

Esta edição foi composta nas fontes Candara, El Messiri e Baskerville SSL,
projetada para a veiculação digital em versão E-book (PDF),
pela Editora Massangana, em 2021.

ISBN 978-65-5737-034-6



Anísio, Anísios Teixeira – Um educador no Museu do Homem do Nordeste traz ao público leitor o pensamento, a atuação e a influência de um dos personagens mais instigantes da cultura brasileira do século XX, o educador Anísio Teixeira (1900-1971). Através da criação da Escola Experimental do Recife ligada ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco, Anísio Teixeira teve uma intensa participação na história do então Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, hoje Fundação Joaquim Nabuco.

Com artigos escritos por coordenadores do Museu do Homem do Nordeste da Fundaj, e também por alguns dos seus educadores, este livro atualiza as influências e o papel que as ideias do educador baiano exercem na educação de jovens nos dias de hoje.