

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NO PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Federal de Goiás, Brasil
jschriqui@yahoo.com.br | ORCID 0000-0001-5359-6264

Resumo

Este artigo analisa três propostas elaboradas por Anísio Teixeira que são consideradas por ele como iniciativas imprescindíveis para a implantação de uma política educacional que propicie a oferta do ensino universal, gratuito e de qualidade a todos os brasileiros: as ações conjuntas e integradas dos entes federativos para a garantia do direito ao acesso e à permanência na escola pública, as avaliações sistêmicas para a análise e o estímulo da qualidade do ensino e a qualidade do livro didático na educação pública. Trata-se de um trabalho que tem como metodologia a análise interpretativa da obra deste intelectual, buscando-se compreender como tais iniciativas podem contribuir eficazmente para a constituição de uma política educacional bem-sucedida no objetivo de proporcionar o acesso e a permanência na escola para o desenvolvimento integral, a formação de valores éticos, morais e sociais para o exercício consciente da cidadania na democracia e a qualificação para o trabalho. O contexto histórico brasileiro que se delineava, a partir da década de 1930, levou Anísio Teixeira a pensar novas bases para o sistema de ensino, orientando-se pela necessidade de atender ao aumento da busca pelo acesso à escola resultante das ondas migratórias do campo para a cidade, pela exigência de capacitação da população diante das novas demandas do mercado de trabalho e da economia nacional e pela fé inabalável na educação como instrumento capaz de difundir uma cultura política cidadã e democrática na sociedade nacional.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; Políticas Públicas; Educação.



Abstract

This article analyzes three proposals elaborated by Anísio Teixeira that he considers essential initiatives for the implementation of an educational policy that favors the offer of universal, free and quality education to all Brazilians: the joint and integrated actions of the federative entities to the guarantee of the right to access and permanence in public school, systemic evaluations for the analysis and stimulation of the quality of teaching and the quality of textbooks in public education. It is a work whose methodology is the interpretative analysis of the work of this intellectual, seeking to understand how such initiatives can effectively contribute to the constitution of a successful educational policy in order to provide access and permanence in school for integral development, formation of ethical, moral and social values for the conscious exercise of citizenship in democracy and qualification for work. The Brazilian historical context that was taking shape, from the 1930s onwards, led Anísio Teixeira to think of new bases for the education system, guided by the need to meet the increased demand for access to school resulting from the migratory waves from the countryside to the city, due to the need to train the population in the face of the new demands of the labor market and the national economy, and to the unshakable faith in education as an instrument capable of spreading a citizen and democratic political culture in national society.

Keywords: Anísio Teixeira; Public Policy; Education.

Introdução

O projeto de escola pública de Anísio Teixeira tem dois objetivos gerais. Por um lado, garantir o preparo necessário para a adaptação de homens e mulheres às exigências da economia no mundo moderno, caracterizada pelo aumento da integração econômica por meio da intensificação das trocas comerciais entre nações e continentes de diversas partes do planeta, pelo progresso dos meios de comunicação e transporte que facilita o contato e intercâmbio entre várias culturas e sociedades, e pela evolução permanente da ciência que possibilita o desenvolvimento da medicina e a ampliação da expectativa de vida das pessoas, a utilização de novos utensílios domésticos e aparelhos eletroeletrônicos que interferem nas formas tradicionais de



interação entre os membros das famílias e da comunidade e a mudança nas relações de produção com a incorporação de novas tecnologias em diversos setores econômicos e profissões. Por outro, criar as condições favoráveis para a formação das novas gerações para o exercício consciente da cidadania, o respeito e a tolerância à diversidade e a preocupação com a consolidação do regime político democrático através do estímulo ao pensamento crítico, à reflexão, à iniciativa e à criatividade com a adoção de metodologias educativas em que o aluno seja um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, do espírito cooperativo com a realização de atividades didáticas em grupo, do convívio social e do intercâmbio cultural diário com colegas de diferentes grupos socioeconômicos, étnico-raciais, religiosos, culturais, etc., e da participação na tomada de decisões em sala de aula e na escola em geral.

Anísio postula que tais objetivos gerais devem orientar o sistema educacional do país a fim de que o Estado cumpra o seu dever de ofertar um ensino de qualidade a todos os brasileiros. Todavia, escolas com um ensino de qualidade demandam educação de tempo integral, edifícios e instalações adequadamente planejados e construídos, recursos públicos suficientes, corpo docente devidamente capacitado e valorizado, materiais didáticos qualificados, técnicas renovadas de ensino com resultados devidamente observados e verificados, entre outras iniciativas. Tais iniciativas devem fazer parte de toda política pública educacional que pense seriamente o acesso e a permanência na escola como fatores imprescindíveis para o desenvolvimento integral (físico, psíquico e cognitivo), a formação de valores éticos, morais e sociais para o exercício consciente da cidadania na democracia e a qualificação para o trabalho das novas gerações.

O projeto de escola pública de Anísio Teixeira tem como fundamento a oferta de um sistema público de ensino à altura das transformações que ocorriam no país a partir dos anos 1930. Pode-se mencionar entre tais transformações, por um lado, o processo de industrialização decorrente do controle pelo Estado de setores econômicos considerados estratégicos e de segurança nacional, como por exemplo, o siderúrgico, e da política de substituição de importações, deixando paulatinamente a economia nacional de ter como exclusiva fonte de divisas a exportação de produtos primários e de depender quase que exclusivamente da importação de bens manufaturados para atendimento do mercado consumidor interno. Por outro lado, pode-se enfatizar também entre as mudanças importantes desse período o aumento da urbanização como consequência do êxodo de parcela considerável da população nacional do campo para os centros urbanos (destacando-se os polos industriais de



São Paulo e Rio de Janeiro) em busca de trabalho formal e melhores condições de vida. Conforme Teixeira (1957),

não se pode negar o intenso dinamismo da situação presente do Brasil. Há um despertar geral das consciências individuais para novas oportunidades e há um progresso material para atender, pelo menos em parte, a corrida a novos cargos e novas ocupações. Como inserir nesse processo dinâmico de mudança o fator educação, de modo que ele ajude, estimule e aperfeiçoe toda a transformação, dando-lhe quiçá novos ímpetos e melhor segurança de desenvolvimento indefinido? Temos, primeiro que tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual. (p. 109)

O novo cenário nacional que se delineava, a partir da década de 1930, levou Anísio Teixeira a pensar novas bases para o sistema de ensino brasileiro, orientando-se pela necessidade de atender ao aumento da busca pelo acesso à escola resultante das ondas migratórias do campo para a cidade, pela exigência de capacitação da população diante das novas demandas do mercado de trabalho e da economia nacional e pela fé inabalável na educação como instrumento capaz de difundir uma cultura política cidadã e democrática na sociedade nacional. No que se refere ao papel social da escola na consolidação do regime político democrático no país, Anísio demonstra uma confiança no ensino de qualidade ofertado pelas instituições públicas como um fator primordial para o aprendizado teórico e prático sobre cidadania e democracia, o que possibilita a renovação dos valores políticos e, conseqüentemente, a crença das novas gerações na participação política dentro dos limites e das vias legais estabelecidos pelo Estado Democrático de Direito como instrumento para o atendimento de suas demandas individuais e de grupo e a realização do bem comum.

Neste artigo discutem-se três iniciativas referentes à educação básica presentes no projeto de política educacional pensado por Anísio Teixeira para o Brasil, visando à superação de problemas estruturais, como por exemplo, a escassez e o mau emprego dos recursos públicos na educação, a qualidade dos materiais didáticos utilizados nas instituições de ensino e a inexistência de parâmetros oficiais para a avaliação do ensino ofertado pelas escolas. Entre as medidas propostas por Anísio Teixeira para a superação deste quadro da educação pública nacional, os seguintes tópicos são abordados neste trabalho: as ações conjuntas e integradas dos entes federativos para a garantia do direito ao acesso e à permanência na escola pública, as avaliações



sistêmicas para a análise e o estímulo da qualidade do ensino e a qualidade do livro didático na educação pública.

Políticas Públicas para a Gestão do Sistema Educacional Brasileiro

Ações conjuntas e integradas dos entes federativos para a garantia do direito ao acesso e à permanência na escola pública

O serviço público de educação básica é um dever do Estado que precisa ser prestado em estreita articulação com as demandas da sociedade num dado momento histórico. Neste sentido, faz-se necessária a integração da gestão das redes de ensino com a sociedade por meio da gestão democrática da educação, devendo-se, por isso, serem ouvidos todos os grupos e instituições sociais interessados na elaboração de políticas públicas educacionais que visem ao ensino público de qualidade.

A melhor forma de se garantir a participação da sociedade nas tomadas de decisão sobre políticas públicas educacionais é, para Anísio Teixeira, através da participação das comunidades locais em Conselhos de Educação, uma vez que o contato direto dos munícipes com as realidades das redes de escolas locais, onde estudam as suas crianças e os seus jovens, possibilitam-lhes conhecer melhor, em tese, os aspectos positivos e negativos que interferem na qualidade do ensino ofertado (a infraestrutura dos prédios, a merenda, o transporte escolar, a assistência médico-odontológica aos alunos, o material didático, a capacitação dos profissionais da educação, etc.) e as demandas do mercado de trabalho por determinado tipo de formação das novas gerações pela educação escolar de acordo com o potencial econômico de cada região do país. Ademais, na perspectiva anisiana, a gestão democrática da educação é um importante mecanismo para se buscar a redução da interferência de influências político-partidárias e eleitorais do grupo político estabelecido no poder nas políticas públicas educacionais, pois se garante a participação de vários setores e instituições sociais com demandas e matizes ideológicas diferentes. Desse modo, há uma maior possibilidade de que a educação deixe de ser uma política de um governo para se tornar uma política de Estado.

Os Conselhos Municipais de Educação constituídos por membros das famílias dos alunos e outros membros da comunidade local também se constituiriam em importantes órgãos de controle, estratégia e gestão das verbas públicas destinadas à manutenção e ao desenvolvimento das redes públicas de ensino. Para Anísio Teixeira,



a centralização do orçamento do sistema educacional brasileiro somente na competência da União sem a participação das comunidades locais através da gestão democrática da educação, dos Estados e dos Municípios nas tomadas de decisões fundamentais sobre os investimentos nas redes públicas de ensino favorecia a corrupção, o desperdício e a aplicação equivocada de recursos devido à excessiva burocracia e ao desconhecimento por parte de agentes públicos do governo central sobre as especificidades e as reais demandas das escolas de cada cidade ou região do país. O Estado precisa adequar o sistema educacional às diferentes realidades locais e regionais do país, tornando-o mais coerente com as necessidades de cada público escolar, uma vez que as redes de escolas públicas de municípios de diferentes partes do Brasil apresentam diversas realidades socioeconômicas, demandas específicas de formação escolar das novas gerações para o mercado de trabalho de acordo com o potencial das atividades econômicas regionais e um conjunto de bens culturais materiais e imateriais característicos do patrimônio cultural e da identidade das sociedades locais que precisam ser levados em consideração na elaboração dos programas curriculares. Tal necessidade justificaria a existência dos Conselhos Municipais de Educação que,

autônomos e responsáveis, integrados em seus respectivos meios, de composição leiga, teríamos, confiando a tais conselhos a educação, entregue a formação dos brasileiros à própria sociedade brasileira, em sua diversidade local e em sua variedade regional. Centralização e descentralização se combinariam, no sistema educacional brasileiro, num jogo recíproco de influências, que contrabalançariam os males da rigidez e da uniformidade, bem com o da dispersão e da fragmentação. Está claro que o sistema não estaria à prova de erros, nem o poderia estar, mas os erros seriam corrigíveis e, dada a descentralização, nunca teriam a gravidade e a extensão dos erros dos serviços centralizados. Que mais teríamos a dizer? Que o sistema proposto representa um ato de confiança no povo brasileiro, uma escola de experiência administrativa e de iniciativa local para todo o país, e um meio – dos mais eficazes – para corrigir a tendência à irresponsabilidade que acompanha as grandes organizações mecânicas e impessoais, em que se vêm transformando certos serviços públicos. (Teixeira, 2009, p. 86)

Anísio propõe a necessidade de descentralização na gestão da educação básica no Brasil partindo do pressuposto da participação das comunidades na gestão democrática da educação e defendendo que se retire o excesso de poderes e decisões da União sobre política e administração educacional e se amplie as competências de Estados e Municípios nestas áreas. Além disso, o educador propõe



um regime jurídico de colaboração entre os entes federativos que proporcione iniciativas conjuntas e integradas que favoreçam a universalização do acesso à educação pública e a melhoria contínua da qualidade do ensino. Trata-se da proposta para a educação básica de:

um regime especial de distribuição dos poderes públicos encarregados de ministrá-la, de modo que, em ordens sucessivas, a União, o Estado e o Município se vejam com parcelas diversas e conjugadas de poder e responsabilidade, a serem exercidos por órgãos, colegiados, de composição leiga, ou seja, conselhos de educação, com um alto grau de autonomia administrativa. Tais conselhos, de composição eletiva e ou de nomeação por autoridades eleitas, serão órgãos de política e administração educacional, competindo-lhes a nomeação das autoridades executivas a cujo cargo ficará a execução dos serviços educacionais, sob a supervisão dos mesmos conselhos. Serão os membros dos conselhos os representantes diretos dos pais de família e da comunidade. Os recursos, previstos na Constituição, distribuídos a tais conselhos, sob a forma de fundos de educação nacional, estaduais e municipais, serão administrados em regime de autonomia, nos termos que dispuser a lei. Trata-se, em rigor, da extensão do velho princípio da autonomia universitária a toda a educação, no nível primário ao superior. (Teixeira, 2009, p. 84)

De acordo com Anísio Teixeira, o funcionamento pleno da educação básica no país seria mantido por meio da participação conjunta dos três níveis administrativos do Poder Público. Em linhas gerais, à União caberia estabelecer e garantir as diretrizes e bases gerais da educação nacional e prestar assistência técnica e financeira aos outros entes federativos para a manutenção e o desenvolvimento de suas respectivas redes de ensino. Os Estados ficariam incumbidos da manutenção das redes de instituições de ensino secundário, médio e superior e da formação e do licenciamento do magistério. Os Municípios seriam responsáveis pela imediata direção e administração das unidades escolares preferencialmente de ensino primário.

Ademais, o regime colaborativo entre as três esferas administrativas do Poder Público deveria contribuir para o financiamento da educação básica através conceito de custo padrão-aluno por ano, cabendo a cada uma delas uma quota específica para tal finalidade. Os Municípios, diante da obrigação constitucional de manter o ensino primário, deveriam destinar, no mínimo, 20% de sua receita dos impostos para a garantia do acesso e da permanência dos alunos em idade escolar nas instituições de ensino nas zonas rurais e urbanas. Anísio Teixeira definiu como zonas rurais aquelas localidades com menos de 500 habitantes e urbanas com mais de 500. Naquelas



localidades a obrigatoriedade escolar seria entre 08 e 12 anos de idade, enquanto nestas se estabeleceu entre 07 e 13 anos. A justificativa de Anísio Teixeira (2009) para a diferença estabelecida por ele entre o mínimo de anos de estudo entre as zonas rurais e urbanas estaria em que:

como a tradição é a do ingresso na escola depois de 7 anos feitos e não durante o sétimo ano de vida, logo depois de se ter completado 6 anos, o curso rural será dado depois de feitos 8 anos, ou seja, nos nono, décimo, décimo primeiro e duodécimo anos, isto é, até os 12 anos completos, e o urbano, por começar mais cedo e ser de seis anos, do oitavo ano de vida até o décimo terceiro ano. (p. 77)

O total dos recursos mínimos destinados à educação por parte dos Municípios (20% de suas receitas) seria dividido pelo número de estudantes e constituiriam a sua quota mínima por educando para o funcionamento do ensino primário, ou seja, o custo padrão-aluno por ano. Tal custo deveria levar em consideração os seguintes investimentos: (1) vencimentos e salários do quadro do magistério; (2) manutenção da administração educacional, compreendendo supervisão e serviços; (3) investimentos em bibliotecas e materiais didáticos; (4) prestação de serviços de assistência, alimentação e saúde aos alunos; e (5) aquisição, manutenção e reforma de equipamentos e prédios escolares. Do montante de recursos financeiros do custo padrão-aluno por ano, 55% do total seria destinado obrigatoriamente ao pagamento do salário dos professores, enquanto os restantes 45% seriam distribuídos entre os outros encargos para o funcionamento do sistema escolar, cabendo 7% para administração e serviços, 13% para biblioteca e materiais didáticos, 15% para assistência, alimentação e saúde, e 10% para equipamentos e prédios. Contudo, as diferenças socioeconômicas existentes entre os Municípios do país não implicariam em desigualdades nos investimentos públicos em educação, repercutindo-se na qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, em aprofundamento das desigualdades históricas? A solução para tal problema estaria exatamente no regime colaborativo entre os entes federativos, pois Estados e União complementariam os recursos que viessem a faltar nos Municípios para o funcionamento e a ampliação das unidades escolares.

Os Estados também deveriam destinar obrigatoriamente 20% de sua receita de impostos para a manutenção e o desenvolvimento da educação pública, reservando 14% exclusivamente para investimentos no ensino primário. Os outros 6% se destinariam ao ensino secundário, médio e superior. Do montante de 14% de recursos



provenientes das receitas de impostos estaduais, de 30 a 60% deveriam ser alocados para a formação do magistério primário, a manutenção do quadro de supervisores e inspetores de ensino, a criação de centros de estudos, a elaboração e/ou a aquisição de materiais didáticos e o funcionamento de serviços de coordenação do sistema de ensino. Os demais recursos, entre 70 e 40% da percentagem de 14%, comporiam a quota estadual por aluno a ser destinada às autoridades municipais para constituir o orçamento do custo padrão-aluno por ano em idade escolar do ensino primário obrigatório. Portanto,

o mínimo obrigatório de educação a ser oferecido a todos os brasileiros – ou seja, a escola primária – constituiria dever prioritário, não se podendo dos recursos educacionais previstos como mínimos pela Constituição despendê-lo, para a extensão dos serviços educativos acima da escola primária compulsória, senão o que venha a sobrar daqueles recursos, depois de atendida a obrigação fundamental da escola primária. Para cumprimento dessa obrigação, os Estados despenderiam, no ensino primário propriamente dito, no mínimo 14% (este mínimo seria entre 7% e 14%, conforme a maior ou menor riqueza do Estado) de sua receita tributária reservando 6% para os outros deveres indiretamente relacionados com a educação popular. Para o ‘custo-padrão’ contribuiria a quota estadual com o correspondente ao resultado da divisão de 14% de sua receita tributária pelo número de crianças escolarizáveis, em virtude da obrigatoriedade escolar. (Teixeira, 2009, p. 101)

A União reservaria 10% de sua receita tributária para a educação primária obrigatória, completando o custo padrão-aluno por ano e, por conseguinte, colaborando com os Estados e os Municípios para a manutenção e a ampliação das unidades escolares em todo o país. Contudo, o custo padrão-aluno para a manutenção e o desenvolvimento do serviço do ensino primário não somente deveria estar ao abrigo das contingências orçamentárias normais, mas também deveria ser acrescido de forma sucessiva independentemente das mudanças nos critérios políticos dos gestores públicos. Pode-se afirmar, portanto, que o direito à educação pública, sobretudo, ao ensino primário, para ser efetivado, deve ser uma responsabilidade do Estado que,

em virtude do caráter federativo do Estado no Brasil, é solidária, obrigando simultânea e completamente as três ordens de poder público: a União, os Estados e os Municípios. Tal obrigação solidária, a ser exercida conjuntamente e de modo mutuamente complementar, torna indispensável um mínimo de ação coordenada e uniforme em que, acima de tudo, se fixem as responsabilidades de financiamento do esforço comum de educação de todos os brasileiros. Para o cumprimento dessa obrigação, a União despenderia de sua



percentagem de 10% da receita tributária quanto fosse necessário para completar o orçamento da educação primária para todos os brasileiros. Para o 'custo-padrão', a União contribuiria com o correspondente que faltasse para completar o total do custo padrão-aluno/ano no serviço comum do ensino primário. Neste plano, a escola seria administrada pelo Conselho Municipal de Educação e organizada, supervisionada e assistida tecnicamente pelo Estado, sendo as suas diretrizes e bases fixadas pela União. (Teixeira, 2009, pp. 100-101)

A extensão territorial e as diversidades regionais demandariam que não se pensasse num modelo educacional implantado desde o governo central que impusesse objetivos, conteúdos e métodos, isto é, uma educação uniforme a todo o país, sem respeitar as iniciativas estaduais e municipais. O regime colaborativo entre os entes federativos no âmbito das políticas educacionais seria responsável pela vitalidade, eficiência e melhoria da qualidade da educação pública brasileira, pois se daria aos gestores públicos estaduais e municipais e às comunidades a oportunidade de participarem ativamente nas tomadas de decisões sobre as unidades de ensino locais a partir do maior conhecimento que, em tese, teriam sobre os problemas e os desafios a serem enfrentados por cada região para o funcionamento adequado e a expansão do acesso à educação básica pública, sobretudo, ao ensino primário, a todos os indivíduos indistintamente. Dessa maneira, se libertaria as iniciativas locais para a execução de políticas educacionais de possíveis camisas-de-força de regulamentações e processos decisórios centralizadores que não levavam em consideração as diversidades regionais existentes no país.

Todavia, isto não implicaria em negar a importância do estabelecimento de diretrizes e bases gerais para a educação nacional que garantissem o princípio da equivalência pedagógica dos programas curriculares e dos conteúdos no país, mas sim em enfatizar o equívoco da centralização de decisões tomadas por agentes públicos da União que não compreendiam a relevância da diversidade e da autonomia regional e local para a construção de um sistema educacional brasileiro bem estruturado. Fariam parte da diversidade as diferenças de recursos humanos e financeiros e de demandas de formação de mão-de-obra das novas gerações de acordo com os potenciais econômicos regionais. Neste sentido, caberia à União fornecer a assistência técnica e financeira necessária de modo a reduzir os impactos das desigualdades econômicas entre os Estados e Municípios e igualar as oportunidades de acesso de todos os brasileiros a um ensino público de qualidade.



As avaliações sistêmicas para a análise e o estímulo da qualidade do ensino

Em relação à questão da ampliação do acesso à educação, Anísio Teixeira acredita que não há como se desvencilhar a expansão das unidades escolares da preocupação com a qualidade do ensino ofertado. Tal qualidade deveria ser permanentemente objeto de mensuração, observação, análise e reflexão crítica por parte dos gestores públicos e da sociedade em geral através da aplicação de avaliações sistêmicas pelos Estados com a assistência técnica da União sobre a real aprendizagem dos alunos, apontando-se, assim, os avanços obtidos, os problemas estruturais e as possíveis políticas públicas que contribuíssem eficientemente para a melhoria do serviço educacional das redes de ensino do país. Portanto, a avaliação sistêmica é:

um elemento essencial, pelo qual a instituição oficial ou equiparada, satisfeitas as condições formais e extrínsecas do seu funcionamento, que lhe criam a suposição de ensinar bem, viesse a provar que assim realmente o faz. Dir-se-á que ele (o sistema) faz a prova pelos exames. Mas se os exames são realizados pela própria instituição e não havendo fiscalização quanto ao mérito do ensino, como mensurar realmente a qualidade do ensino ofertado pelas instituições? A apuração só se dá com a fiscalização exterior do ensino propriamente dito e se os exames se fizerem perante bancas estranhas à instituição. Obrigá-lo-emos, então, a provar, realmente, se tem bem e efetivamente ensinado. A falta dessa apuração real, no sistema educacional brasileiro, está produzindo a diátese que aqui focalizo e que todos nós conhecemos. Entretanto, essa prova, repito, não pode ser obtida senão por um julgamento estranho à instituição interessada. Por esse julgamento é que as escolas quebram o círculo vicioso em que estão encerradas e se farão dinâmicas e progressivas. Daí a razão de propugnarmos um exame de Estado para a aferição da eficácia real do ensino. O exame de estado, em essência, é o exame dos alunos por pessoas ou instituições que não estejam comprometidas no processo de aprendizagem que se deseja julgar e medir e, portanto, tenham a isenção e objetividade necessárias para fazê-lo. Os nossos atuais exames vestibulares estão de certo modo exercendo esta função e, na medida em que a instituição que os realiza tem as condições necessárias para ser isenta e objetiva, confirmam, com as suas reprovações maciças, o nosso julgamento da situação educacional brasileira e mostram como a mesma seria primeiro, revelada e depois corrigida, se tais exames não fossem apenas os de admissão à escola superior, mas avaliassem as escolas secundárias. Seria bastante oportuno exigirmos exames de Estado em determinados períodos dos ciclos secundários para, imediatamente, pormos esse ensino secundário em condições de se valorizar, progredir e melhorar. (Teixeira, 1976, pp. 171-172)



Não se preocupar com a qualidade do ensino ofertado pelas redes de ensino significaria frustrar as demandas e os anseios dos setores historicamente desprivilegiados da sociedade brasileira que enxergam no acesso à escolarização uma possibilidade efetiva de mobilidade social. O sistema educacional brasileiro não deveria restringir a verificação do rendimento escolar apenas às avaliações somativas baseadas em provas e notas bimestrais individuais fundadas na opinião do professor, julgando-se, assim, a qualidade do ensino somente a partir de dados coletados a partir de critérios como a quantidade de alunos aprovados, reprovados ou evadidos. A iniciativa mais correta a ser adotada pelos Estados com a assistência técnica da União seria a implantação e realização contínua de avaliações sistêmicas que seguiriam um sistema de cálculo de acertos e erros de acordo com o grau de dificuldade das questões presentes nas provas. Todavia, isto demandaria testes bem elaborados e padronizados por especialistas em Pedagogia e nas disciplinas presentes nos programas curriculares nacionais.

Dessa maneira, os agentes públicos e a sociedade em geral poderiam ter a percepção sobre o real nível de aprendizagem das crianças e dos jovens que frequentam regularmente as instituições de ensino do país, pois se haveria amostras referentes às competências e habilidades essenciais adquiridas em cada etapa da vida escolar, como por exemplo, o domínio de cálculos matemáticos, a leitura e interpretação de textos, a capacidade de expressão de ideias e opiniões através de redações, a compreensão de conceitos fundamentais das ciências naturais e sociais, entre outras. Somente assim o país poderia traçar um quadro geral sobre a situação do sistema educacional nacional, delineando-se políticas públicas eficazes num regime colaborativo entre a União, os Estados e os Municípios, que contaria com a participação das comunidades locais e das famílias através da gestão democrática da educação, para a solução dos reais problemas que afetam a qualidade da educação básica, como por exemplo, como a infraestrutura dos prédios escolares, a capacitação dos profissionais do magistério, os métodos de ensino, os recursos didáticos, etc.

É importante observar-se que as avaliações sistêmicas propostas por Anísio Teixeira visavam não apenas mensurar quantitativa e qualitativamente o ensino ofertado nas escolas públicas, mas também nas particulares, constituindo-se num instrumento oficial para a garantia da liberdade de ensino, a regulamentação de diretrizes gerais, as sanções legais e a validação dos certificados de conclusão dos ensinos primário, secundário e médio das instituições privadas. As escolas particulares deveriam possuir o comprometimento e a responsabilidade com a qualidade do



ensino, o que demandaria, entre outras condições, infraestrutura e mobiliário adequados, classes com um determinado limite de alunos, corpo administrativo tecnicamente preparado e quadro de professores devidamente formados e capacitados. Tratar-se-ia de condições primordiais para a oferta de boas oportunidades educativas aos seus estudantes, pois,

não identifico educação privada ou particular com educação livre. Livre, pela Constituição, é a iniciativa privada de oferecer educação. Mas tal educação privada está, entre nós, mais do que a pública, sujeita a imposições alheias à própria educação. De modo geral, entretanto, as suas escravidões mais visíveis são, exatamente, ao preconceito e ao dinheiro. Faz-se rotineira, conservadora e hostil a inovações e experiência. Também a escola privada faz-se escrava de sua clientela. Está ali para satisfazê-la, para atendê-la, para obedecer-lhe. A escola particular, entre nós, representará sempre uma escola mais conservadora, mais tradicional, menos disposta à experiência do que a escola pública. E isto, por motivos muito simples. Na América Latina, continente todo ele formado dentro dos propósitos colonizadores de metrópoles estrangeiras, a independência e a república representam esforços revolucionários, renovadores, propostos à implantação de novos comportamentos sociais e, sobretudo, desejosos de integrar sua população dividida, primeiro, em escravos e senhores e, depois, em dominadores e dominados, em um só povo democratizado, fraterno e livre. Ora, tal não se pode conseguir com um sistema de educação particular, pois 'esta jamais se caracterizou como educação renovadora. A educação que a escola particular irá expandir terá, pois, de ser a educação chamada de 'classe', isto é, destinada a preparar os filhos dos já educados para sucedê-los em seus privilégios e direitos adquiridos. E a nossa Constituição liberalmente permite a sua existência. Mas entre isto e promovê-la, vai um abismo! (Teixeira, 1976, pp. 224-225)

Ademais, Anísio Teixeira propugnava o direito das instituições particulares ao princípio da liberdade e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o que implicaria na possibilidade de experimentação de novos métodos de ensino e recursos didáticos visando a iniciativas sinceras e responsáveis de melhorias sucessivas da educação. Caberia ao Poder Público somente, através das avaliações sistêmicas, mensurar, analisar e apontar os aspectos positivos e negativos de tais iniciativas para que a iniciativa privada pudesse permanentemente ter a percepção clara do rendimento e da aprendizagem de seus educandos e fazer pontuais alterações na estrutura física, nos recursos humanos e/ou nas práticas pedagógicas a fim de ofertar cada vez mais um ensino com melhor qualidade. Afinal,



perdida a autenticidade avaliativa, o processo se faz irreal e abstrato. A estagnação qualitativa e a igualização do melhor e do pior fazem desaparecer a emulação. Sem experimentação, sem ensaios, sem competição, sem escalas de mérito ou demérito, o sistema ou se fossiliza no formalismo e na rotina, ou envereda pela fabricação de resultados falsos. As energias de professores e alunos se desenvolvem no sentido de problemas acidentais e colaterais. Desinteressados em relação ao processo educativo propriamente dito, – pois este se fez irremediavelmente estático e rígido, – passam a cogitar problemas pessoais, os professores e os alunos, de atividades diversas, menos as do aprendizado... (Teixeira, 1976, p. 173)

O estabelecimento de diretrizes e bases gerais dos serviços educacionais no país não significaria o monopólio da educação pelo Estado brasileiro, mas sim que todos deveriam ter o direito garantido de acesso e permanência na escola pública, deixando a educação privada para aqueles que a desejassem. A educação de um povo

é o mais amplo empreendimento das sociedades humanas. E os recursos têm de aparecer e acompanhar essa amplitude. A mobilização de vontade indispensável para se levar avante tão grande e imperioso empreendimento deve corresponder uma grande mobilização de recursos, pelas três ordens de governo, em um plano conjugado para a construção de um sistema escolar público e gratuito. Ao seu lado se erguerá o sistema particular para as classes abastadas ou semi-abastadas que, interessadas em certo tipo especial de educação, preferiam pagá-lo a receber a educação pública, gratuita e distribuída indiscriminadamente. Alimentamos, por vezes, a veleidade de manter um sistema de educação particular com as características da educação pública, pleiteando que seja indiscriminada e barata e, em rigor, substitua a pública. Não me parece que isto seja possível, nem cabível ou justo. A educação particular é particular, destinada a alunos da preferência dos que mantenham e dirijam, e naturalmente cara. Entretanto, entre os muitos equívocos em que nos debatemos no campo da educação, está este de querer que a educação privada cumpra deveres que pertencem apenas à educação pública. (Teixeira, 1976, p. 194)

Para a garantia do sucesso na organização e aplicação das avaliações sistêmicas, Anísio Teixeira propõe um acréscimo substancial no quadro do magistério oficial de modo que haja um professorado duplo capaz, em número e qualidade, de ensinar e examinar. Em outras palavras, além dos docentes que lecionariam, haveria sempre professores responsáveis por colaborar na elaboração das avaliações sistêmicas e aplicá-las. Inclusive, Anísio sugere um revezamento entre os professores que ensinam e os que elaboram e aplicam os exames. Os melhores seriam escolhidos



para a elaboração e a aplicação dos exames e, a posteriori, retornariam ao chão da sala de aula, enquanto outros passariam a atuar na realização do regime de avaliações sistêmicas. Ademais, seria fundamental que tal regime acontecesse regularmente, pelo menos todos os anos, o que possibilitaria não somente ao Estado e à sociedade acompanhar e traçar permanentemente um quadro sobre a situação real do sistema educacional brasileiro, mas também forçaria o enriquecimento quantitativo e qualitativo do contingente de profissionais das redes públicas de educação básica “devido à nova obrigação, imposta aos professores, não só de ensinar e examinar seus próprios alunos, como, também, de contribuir para a avaliação dos alunos das demais escolas por ocasião dos exames aplicados pelo Estado” (Teixeira, 2005, p. 297).

Uma vez que a legislação nacional garantiria o princípio da liberdade e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas às unidades escolares e, por conseguinte, a possibilidade de experimentação de novas teorias da educação, novos métodos de ensino e novos recursos didáticos como iniciativas válidas com a finalidade de melhorar o processo de aprendizagem e o rendimento dos alunos, substituir-se-ia a ideia de imposição de modelos de ensino e currículos rígidos por parte do Poder Público pelo pressuposto básico da classificação da qualidade do ensino das escolas apurada a partir dos resultados dos exames dos educandos em avaliações sistêmicas regulares. Portanto, as avaliações sistêmicas,

entre nós, visam a poder levar a escola à liberdade de organização e variedade de níveis, inevitáveis pelo menos na sua fase atual de desenvolvimento, sujeitando-a, entretanto, a um controle. Somente assim poderemos olhar sem receio para a expansão irrefreável da educação básica. Permitir essa expansão sem medida nem padrões, e dar a todas as escolas o benefício da sanção oficial, indistintamente, é igualizar coisas desiguais e desmoralizar a boa educação em face da sofrível e da absolutamente má... Demos liberdade à escola e classifiquemos e julguemos os seus produtos, os rendimentos de seus alunos. (Teixeira, 1976, p. 150)

As rápidas transformações que acontecem no mundo contemporâneo e as demandas sociais de que a educação escolar acompanhe tais mudanças fazem com que a formação das novas gerações para atuarem neste contexto seja cada vez mais complexa, demandando dos profissionais da educação uma contínua revisão, reflexão, busca e experimentação de novas práticas pedagógicas. A preocupação do Estado deve ser com o estabelecimento de diretrizes e bases comuns para a educação brasileira – mobilizando a iniciativa privada, estabelecendo um regime



colaborativo entre União, Estados e Municípios e fixando os objetivos e as linhas fundamentais do sistema educacional nacional – para um grande esforço comum visando à melhoria da qualidade do ensino nas unidades escolares, possibilitando-se, portanto, a relativa liberdade de programas curriculares, horários e métodos de ensino, a superação de modelos rígidos e uniformes impostos desde o governo central e a ênfase no mérito da instituição de ensino e na qualidade do ensino ao invés do mero cumprimento de formalidades burocráticas. Neste sentido, a legislação educacional deve preocupar-se somente em fixar diretrizes e bases gerais para o estímulo e a difusão das unidades escolares e redes de ensino, podendo, inclusive, fazer sugestões sobre processos de ensino-aprendizagem, mas sem defini-los categoricamente, uma vez que a educação escolar é produto de estudos científicos sobre fatores que interferem no aprendizado e da experiência cotidiana em sala de aula.

As avaliações sistêmicas seriam exames elaborados e aplicados aos alunos por profissionais da educação que representariam o Estado, apresentando isenção e objetividade para participarem do processo avaliativo devido por não estarem comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem das instituições de ensino em que o rendimento e a aprendizagem dos seus educandos seriam mensurados. Parâmetros como índices de aprovação, reprovação e evasão, embora fossem importantes para a mensuração da qualidade da educação básica no país, não seriam suficientes, uma vez que seria recorrente entre crianças e jovens a conclusão de diversas etapas do ensino sem que tenham adquirido os conhecimentos, as competências e as habilidades mínimas esperadas deles ao término do ensino primário, secundário ou médio. Em suma, o simples porte de um diploma não garantiria que os estudantes brasileiros estivessem sendo devidamente formados para o exercício da cidadania num regime democrático e o ingresso no mercado de trabalho. Tornar-se-ia imprescindível, portanto,

procurar medir a educação e os resultados reais obtidos em seus processos, métodos, práticas e conteúdos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-lo. Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso, principalmente, qualitativo, se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o



que estamos fazendo. Tais inquéritos devem estender-se aos diferentes ramos e níveis de ensino e medir ou procurar medir as aquisições dos escolares nas técnicas, conhecimentos e atitudes, considerados necessários ou visados pela escola. Enquanto assim não procedemos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso que não sejam de valor puramente individual ou opinativo. Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino, que todos anseiam, mas temem, com fundado receio de que se transforme em mais uma experiência frustrada de alteração de nomes ou de posição dos elementos no complexo da situação educacional. Se conseguirmos, porém, os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sobre eles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a indicação dos prognósticos. (Teixeira, 2005, pp. 60-61)

Daí a necessidade das avaliações sistêmicas para que o Estado traçasse um cenário real sobre o trabalho pedagógico realizado pelas instituições públicas e particulares, podendo identificar os avanços e os retrocessos na educação e buscar possíveis políticas públicas que contribuíssem eficazmente para a melhoria do ensino no país. Ao mesmo tempo, as avaliações sistêmicas são um importante mecanismo para se valorizar os trabalhos pedagógicos bem sucedidos de determinadas escolas e se forçar, emular, estimular e incentivar a melhoria das condições da aprendizagem e do rendimento daquelas instituições cujos educandos fossem mal avaliados.

A qualidade do livro didático na educação pública

De acordo com Anísio Teixeira, uma das maiores descobertas da história da humanidade foi a tipografia no século XIV, pois o prelo foi responsável pela difusão do livro impresso que facilitou o acesso ao saber (tornando-o algo de caráter universal); divulgou as culturas nacionais (sendo um fator primordial para a constituição da concepção de nação); gerou o individualismo, sobretudo de cunho religioso, ao proporcionar a leitura das Sagradas Escrituras não mais em latim, cuja proficiência restringia-se apenas aos membros do clero da Igreja Católica, mas em várias línguas vernáculas, facilitando-se, assim, interpretações de cunho pessoal sobre a doutrina cristã; e criou as condições favoráveis para o desenvolvimento ilimitado da indústria de bens de consumo culturais e da ciência. Pode-se afirmar que:

a nossa civilização é a civilização do livro e até a nossa religião cristã é, por excelência, a religião do livro. O prelo multiplicou esse livro e difundiu a civilização pelo mundo.



Enquanto o homem não chegou a essa pequena invenção que foi a impressão por tipos móveis – tão pequena que se pode perguntar: que, afinal, inventou Gutenberg? – o progresso humano foi lento e de certo modo estável. Mas, a diminuta alteração de Gutenberg – pois a impressão já existia antes dele na impressão de gravuras e de textos por meio de modelos de madeira ou metal, reduzindo-se a descoberta, talvez, aos tipos móveis de letras que já estaria implícita no alfabeto fonético – mudou a face da Terra. A tipografia gerou o individualismo e deu definitivo impulso à existência pessoal das criaturas, criou as culturas vernáculas, que nos deram as nações, difundiu o saber fazendo dele algo verdadeiramente universal, podendo as culturas desenvolvidas se distribuírem por todo o planeta. A aparentemente diminuta alteração do processo mecânico de produzir em série a palavra impressa e o livro deu início à universalização da máquina e com ela a indústria, ou seja, novo método de produção de toda sorte de bens de consumo, inclusive o saber, tornando-o acessível a todos e, além disto, permanentemente progressivo. Fiat lux fora a ordem, no Gênese, mas quem a executou foi Gutenberg, universalizando o saber. A tipografia criou o indivíduo e o individualismo, o cidadão e as nações, a democracia e a indústria, multiplicou a cultura pela variedade das culturas nacionais, e deu à ciência, à arte e às línguas vernáculas condições de desenvolvimento inesperadas e ilimitadas. (Teixeira, 1971, pp. 24-25)

Neste sentido, pode-se considerar o livro como a primeira e grande máquina de ensino ou acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. Tal acesso é considerado essencial por Anísio Teixeira, uma vez que o livro não apenas contribuiu para a preservação dos saberes acumulados até o tempo presente, mas também para a utilização destes como recursos com o fim de observação, reflexão crítica e busca de possíveis soluções aos problemas cotidianos enfrentados pelos indivíduos e pela coletividade no mundo moderno e de aumento do potencial do trabalho intelectual, criativo e imaginativo do ser humano na constituição de novos conhecimentos teóricos e práticos e de recursos tecnológicos que facilitem as suas condições de vida. Portanto, o acesso ao livro,

esse reservatório de cultura, é condição essencial para a continuidade da cultura e para a sua renovação e progresso. O livro universalizou potencialmente a cultura existente, mas tal poder somente se iria concretizar onde fosse possível conservá-la de forma acessível para o labor intelectual, imaginativo e criativo do homem. As culturas vernáculas e nacionais isolaram e empobreceram os homens, salvo aqueles que puderam pelo livro conservar a sua riqueza e desenvolvê-la até a opulência de alguns em nossos dias. (Teixeira, 1971, p. 26)



Se o livro é o grande reservatório de conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade que devem ser utilizados pelos indivíduos na atualidade para a observação, a análise, a reflexão crítica e a atuação consciente nos meios social e físico, são fundamentais as iniciativas do Estado para a democratização do acesso da população aos livros. Pode-se mencionar entre tais iniciativas, primeiramente, o fomento à indústria editorial brasileira por meio da compra variada e volumosa de obras didáticas, paradidáticas, literárias e de diversas áreas do saber que devem ser destinadas aos alunos e profissionais da educação nas escolas, nas faculdades/universidades e nos centros de pesquisa e à população em geral através das bibliotecas públicas e dos institutos culturais. Outra importante iniciativa do Poder Público para a democratização do acesso da população brasileira ao livro defendida por Anísio Teixeira refere-se à construção, manutenção e reforma de prédios e mobiliários e à renovação e ampliação constante dos acervos bibliográficos de bibliotecas públicas de todo o país.

Entretanto, Anísio Teixeira considerava a qualidade do livro didático no Brasil, em geral, ruim e apontava dois fatores que poderiam explicar tal fato. O primeiro seria a organização de programas oficiais muito rígidos desde o governo central a partir da perspectiva equivocada de que esta medida implicaria em melhoria de todo o ensino no país. Dessa maneira, ao invés de programas curriculares ricos com uma parte fixa – que contivesse os conteúdos que garantissem a formação comum a todos os alunos em qualquer região do país – e uma parte diversificada – que abordasse aspectos das realidades regionais, aproximando a escola do cotidiano dos estudantes e das comunidades locais –, optou-se por uma simplificação dos currículos em escala nacional a meras listas de pontos rigidamente ordenados, o que restringiu a liberdade de assuntos ou temas a serem tratados pelos autores dos livros didáticos, impondo-lhes, assim, uma verdadeira camisa de força. Ao invés de livros didáticos que também abordassem o estudo de atividades correntes do meio social e físico em que se inserissem os educandos, impunha-se aos manuais escolares apenas uma lista rígida de conteúdos previamente estabelecidos desde o governo central. Em contrapartida, o posicionamento da União, o poder que oficializaria os programas curriculares e os livros didáticos seria que nada teria a dizer a respeito, pois “todos os papéis estão em ordem, e só isso é importante. Os programas são oficiais, uniformes e rígidos. Os livros são ‘oficializados’...” (Teixeira, 1976, p. 168). Como resultado,

eis que chegamos ao Brasil de hoje, com os filhos por educar, e ficamos horrorizados à vista dos livros em que estudam. A organização de programas oficiais foi instituída no

Brasil (na suposição de se poder, por uma medida central, melhorar todo o ensino). Depressa, porém, esses programas foram sendo simplificados, até se constituírem meras listas de pontos, rigidamente ordenados, constituindo verdadeiras camisas de forças para a elaboração dos livros didáticos. Até aí, se teria limitado a liberdade dos bons autores, mas a competição ainda se poderia exercer entre os menos maus e os maus ou péssimos manuais de ensino. Surge, porém, a ideia da aprovação oficial dos livros didáticos por um órgão central. E, graças a essa chancela oficial, as últimas diferenças desaparecem, e todos os livros, uma vez aprovados, são considerados iguais. (Teixeira, 2005, pp. 254-255)

O segundo fator que explicaria a má qualidade do livro didático seria a aprovação, escolha e compra dele restritas somente à iniciativa do corpo burocrático do Ministério da Educação e Cultura, sem contar com a participação neste processo de administradores públicos estaduais e municipais, gestores escolares e, sobretudo, daqueles que utilizariam os livros para o planejamento das disciplinas e a elaboração dos planos de aulas, isto é, os professores. Segundo Anísio Teixeira (2005),

os livros – dizíamos – são ‘oficializados’. Tudo é legal. Legal e ruim. Mas – paradoxo dos paradoxos – não são iguais as escolas nem o são os professores. Muito pelo contrário, tudo que há de mais diferente. As formalidades é que são idênticas. Os cursos têm as ‘mesmas matérias’, os professores têm o mesmo ‘registro’, a duração dos cursos é a mesma. O conteúdo, porém, das matérias, a qualidade dos professores e o que se ensina efetivamente nos cursos têm diferenças que vão de um a cem. Dir-se-á que não pode ser de outro modo, porque esses cursos geram direitos e precisam ser disciplinados e uniformizados, sob a pena de produzirem alunos desiguais e inferiores em aprendizado. Mas nada disto se consegue. Tudo que se consegue com o formalismo, com a uniformização rígida, é que os alunos sejam legais, porque desiguais e inferiores muitos deles o são, e em que grau, no aprendizado! Ocorre, neste caso, o mesmo que com o livro didático. Com o modelo oficial criado e, nessa base, com as ‘equiparações’ estabelecidas, todas as escolas passam a ser iguais porque assim são reconhecidas pela autoridade oficial. (pp. 255-256)

Assim, a preocupação das editoras e dos editores deixaria de ser com a qualidade do produto ofertado ao público escolar e passaria a ser mais em cumprir os pré-requisitos estabelecidos para que o livro didático fosse oficializado, destacando-se, principalmente, neste sentido, a obediência aos conteúdos impostos pelo programa oficial obrigatório imposto desde o governo central. Por conseguinte, trocar-se-ia a liberdade didática e a competição sadia entre o mau e o bom livro didático pela aprovação, compra e distribuição massiva pelo Poder Público daqueles manuais



escolares que somente preenchessem os trâmites burocráticos estabelecidos previamente pelo governo central, resultando na degradação da qualidade do livro ofertado aos professores e aos estudantes das escolas públicas brasileiras. Conforme Anísio Teixeira (2005),

obtida a equivalência legal do bom e do mau, nenhum livro bom, realmente didático, consegue mais ser vendido no Brasil, porque a moeda má, que é o livro oficializado ruim, substitui completamente a moeda sã. Qualquer editor nos poderá informar como basta publicar-se outro programa, que tão-somente reduza ou altere a ordem dos pontos do anterior, para que nenhum dos livros, não conformes com o novo programa, seja mais vendido. À primeira vista, parecia não haver mal na oficialização de programas e livros didáticos. Na realidade, as duas medidas suprimiram a liberdade didática e impediram a competição entre o bom e o mau livro escolar, resultando de tudo a degradação do ensino e dos manuais escolares (p. 255).

Quando se criava um modelo oficial de livro didático desde o governo central sem a participação democrática em sua escolha e aquisição por parte dos atores diretamente envolvidos no processo de ensino, destacando-se, neste ponto, a figura do docente, não se levava em consideração o direito do profissional do magistério à escolha de concepções pedagógicas, métodos de ensino e recursos didáticos que considerasse mais adequados para a aprendizagem de seus alunos, os interesses das crianças e dos jovens por determinados temas e assuntos diretamente relacionados ao seu cotidiano e as diferentes realidades locais e regionais em que estão inseridas as comunidades escolares do país.

Considerações Finais

Anísio Teixeira depositou nas instituições públicas de ensino as suas esperanças para a consolidação do Estado Democrático de Direito no Brasil, pois enxergava em iniciativas como as ações conjuntas e integradas dos entes federativos para a garantia do direito ao acesso e à permanência na escola pública, as avaliações sistêmicas para a análise e o estímulo da qualidade do ensino e a qualidade do livro didático na educação pública, entre outra, a possibilidade concreta da oferta de um ensino público de qualidade capaz de preparar as novas gerações para a aquisição de habilidades e competências necessárias para a análise, a observação, a reflexão crítica e a atuação consciente na sociedade. Somente assim, o país poderia formar homens e mulheres para o exercício da cidadania plena, a valorização do regime



político democrático e a inserção no mercado de trabalho cada vez mais exigente diante das transformações científicas e tecnológicas do mundo moderno.

A superação das desigualdades e injustiças sociais, o crescimento e desenvolvimento econômicos constantes, o exercício da cidadania plena através do acesso aos direitos civis, sociais e políticos e a constituição de uma cultura política democrática no Brasil demandam, por um lado, políticas de Estado – e não de governo – que estabeleçam metas a médio e longo prazo para a solução dos problemas sociais (educação, saúde, moradia, segurança, emprego) a partir do estudo da realidade nacional, e, por outro, o engajamento político e a atuação dos indivíduos e grupos sociais que devem intervir para a transformação do país dentro dos limites legais e no âmbito das instituições estabelecidas pelo Estado Democrático de Direito – o que implica numa educação democrática formadora de pessoas para a análise, a observação, a reflexão crítica e a atuação consciente no meio social. Todavia, para que a educação fosse realmente democrática, seria necessário que se garantisse o acesso e a permanência na escola pública a todos os indivíduos e, o mais importante, a qualidade do ensino fosse compatível com os desafios impostos pelo mundo moderno, caracterizado por mudanças cada vez mais intensas e rápidas na economia, nas relações internacionais, na ciência, na tecnologia, na cultura, etc.

Diante da constatação da importância da escola pública para a formação dos homens e das mulheres brasileiras para o exercício da cidadania plena, a constituição de uma mentalidade coletiva democrática e a aquisição de competências e habilidades essenciais para os diferentes ofícios existentes no tempo presente e, conseqüentemente, para a contribuição ao desenvolvimento econômico do país, de acordo com Anísio Teixeira, o tema da educação não é meramente técnico, mas, na verdade, trata-se de um assunto estratégico para as políticas públicas de Estado, envolvendo a esfera econômica, política e social. A esfera econômica deve-se ao fato de que a formação e capacitação profissional para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e o crescimento e desenvolvimento econômico da nação passam necessariamente por uma educação de qualidade. O aspecto político é explicado pela importância da educação para a constituição de novos valores, hábitos e atitudes primordiais para a conscientização sobre os problemas nacionais, a participação política e a valorização da democracia. E, finalmente, o elemento social baseia-se no direito à educação comum de qualidade e no acesso aos níveis mais elevados do ensino a partir do princípio da igualdade de oportunidades, criando-se a única hierarquia que deve pautar a justiça social num regime democrático, ou seja, a do



mérito e da capacidade individual. Portanto, pode-se dizer que a Teoria da Educação de Anísio Teixeira permanece atual e merece ser constantemente revisada através da leitura e interpretação de sua produção intelectual para que os temas da educação pública, da cidadania, da democracia e do desenvolvimento econômico no Brasil sejam pensados com a amplitude e o alcance que ainda demandam no tempo presente.

Referências Bibliográficas

- Teixeira, A. S. (2005). *A educação e a crise brasileira*. UFRJ.
- Teixeira, A. S. (1971). *Cultura e tecnologia*. INDOC; FGV.
- Teixeira, A. S. (2009). *Educação é um direito*. UFRJ.
- Teixeira, A. S. (1957). *Educação não é privilégio*. José Olympio.
- Teixeira, A. S. (1976). *Educação no Brasil*. Companhia Editora Nacional. Instituto Nacional do Livro.