



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA DIAS DE MOURA

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O PENSAMENTO DE PASCHOAL LEMME
(1904-1997) E O DE ANÍSIO TEIXEIRA (1900-1971)**

BELÉM-PA

2015

ADRIANA DIAS DE MOURA

**EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O PENSAMENTO DE PASCHOAL LEMME
(1904-1997) E O DE ANÍSIO TEIXEIRA (1900-1971)**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo

BELÉM-PA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Moura, Adriana Dias de, 1978-

Educação e democracia: um estudo comparado entre o pensamento de Paschoal Lemme (1904-1997) e o de Anísio Teixeira (1900-1971) / Adriana Dias de Moura. - 2015.

Orientadora: Sônia Maria da Silva Araújo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Educação - História - Brasil. 2. Lemme, Paschoal (1904-1997). 3. Teixeira, Anísio (1900-1971). 4. Democracia e educação - Brasil. 5. Educadores - Brasil. I. Título.

CDD 22. ed. 370.90981

NOME: ADRIANA DIAS DE MOURA

TÍTULO: “EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE O PENSAMENTO DE PASCHOAL LEMME (1904-1997) E O DE ANÍSIO TEIXEIRA (1900-1971)”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em: 19/05/2015.

BANCA EXAMINADORA

_____ - Orientadora
Prof. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
PPGED/ICED/UFPA

_____ - Examinadora
Prof. Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque
PPGED/UEPA

_____ - Examinador
Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão
PPGED/ICED/UFPA

_____ - Suplente
Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
PPGED/ICE/UFPA

BELÉM/PA

2015

Continuem a lutar desassombradamente por aquilo que julgarem ser o melhor, pois os mais interessados nas transformações que se verificam e se pretendem realizar no país são, sem dúvida, os moços; e a gloriosa agitação que sempre fizeram, em todos os períodos críticos de nossa História, e continuam a fazer, constituirá sempre um fermento indispensável para essas transformações.

(PASCHOAL LEMME)

Aos educadores que nunca perderam a esperança de ver concretizada uma educação verdadeiramente democrática e que fazem de cada dia da sua profissão um dia de luta por um país melhor e pela libertação da humanidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, àquele que é guia para todos os momentos de minha vida e que nos faz ter esperança de que tudo é possível, inclusive a construção de um mundo mais justo: Deus, princípio e fim de nossa existência.

Agradeço à minha mãe, Maria de Jesus Silva Moura, pelo exemplo de força, coragem e determinação para vencer os obstáculos impostos pela vida. Às minhas irmãs Fátima Moura, Sônia Moura e Adenice Moura pela torcida e admiração expressadas em cada conquista. E às minhas sobrinhas Beatriz, Iasmim e Dayse, que souberam na incompreensão dos longos momentos de estudo me dar o apoio de que necessitava.

Agradeço à Profa. Sônia Maria da Silva Araújo, minha orientadora, que com a sua paciência e sabedoria tornou essa trajetória mais leve, guiando-me na construção de um conhecimento mais sólido e profícuo.

Agradeço aos professores Maria Betânia Barbosa Albuquerque e Carlos Jorge Paixão pela inestimável contribuição nesse valoroso processo de aprendizagem.

Agradeço aos colegas Andreson Barbosa, Sônia Santos, Tatiane Pacheco, Arlete Marinho, Nonato Cândia, Conceição Santos e Cláudio Emídio – alunos da turma do doutorado 2013, da linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade – pela acolhida na turma em todas as disciplinas de seminário, contribuindo imensamente com o meu caminhar na pesquisa.

Agradeço aos colegas Mary Jose, Cláudio Costa, Raimundo Sousa, Luciane Teixeira, Andrea Solimões, Jeniffer Web, Marielson Guimarães, Pedro Ladinilson, Rosilene Viana, Adriana Pimentel e Jarbas Vasconcelos – alunos da turma de mestrado 2013, linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação – por me integrarem, de coração aberto, na turma e proporcionarem momentos de aprendizagem e de estabelecimento de amizades fraternas.

Agradecimentos especiais aos professores da Linha Educação, Cultura e Sociedade: Laura Alves, Ivany Pinto e Salomão Mufarrej.

Aos amigos que compartilharam desse momento antes mesmo do início e que sempre estiveram na torcida pelas minhas conquistas. Agradeço a amizade sincera de Leidiceia Carneiro, Dagma Resque, Cláudio Saraiva, Mônica Calixto, Sinara Cangussu, Gerciel Pereira, Soélio Barros, Simone Baia, Júlia Baia, Lourença Sousa, Milena Kzan, Valéria Lima, Janete Messias, Socorro Moura e Gilma Cavalcante.

Agradeço, em especial, Elton Rodrigues de Sousa, pela escuta amiga e a tranquilidade transmitida nos momentos de angústia e indefinição durante esse processo de construção do conhecimento.

Agradeço aos inúmeros colegas que fui construindo ao longo desse processo e que, de alguma forma, foram importantes nessa minha conquista e serviram de exemplo. Muito obrigada a Marlucy Aragão, Michely Suellen, Jaqueline Guimarães, Joana Carmem, João Colares, Adriane Lima, Francisco dos Anjos e Ana Maria Maciel.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de estudos que foi fundamental na ampliação de possibilidades de aprendizagem e de construção do conhecimento por meio de viagens, participação em eventos e aquisição de livros.

Finitos e carentes, cada um de nós é habitado pela falta, pela dependência, pela presença da morte, mas também – e por isso mesmo – somos movidos pelo desejo de plenitude e de autarquia próprios do deus. É a amizade que nos aproxima do divino: o bem-querer entre os amigos, o partilhar e compartilhar com eles nossa vida, a ajuda recíproca e desinteressada em que cada um completa o outro, conferem a cada um e à unidade por eles formada a mais perfeita figura humana da autarquia, da liberdade e da felicidade que pareciam reservadas apenas ao divino. Por isso, ecoando Aristóteles, La Boétie escreve que “a amizade é nome sagrado, coisa santa; ela nunca se entrega senão entre pessoas de bem e só se deixa apanhar por mútua estima; ela se mantém menos por benefícios e mais por uma vida boa. O que torna um amigo seguro do outro é o conhecimento de sua integridade, bondade natural, fidelidade e constância.

(MARILENA CHAUI)

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: um estudo comparado entre o pensamento de Paschoal Lemme (1904-1997) e o de Anísio Teixeira (1900-1971)

RESUMO

O objeto de estudo dessa dissertação é a relação entre Educação e Democracia no pensamento de Paschoal Lemme (1904-1997) e Anísio Teixeira (1900-1971). O problema e as questões que nortearam a pesquisa, respectivamente, são: Que relações são possíveis apreender das concepções que Paschoal Lemme e Anísio Teixeira construíram historicamente ao articular educação e democracia? Qual o itinerário intelectual e de vida dos autores? Que bases teóricas fundamentam o pensamento de Paschoal Lemme e Anísio Teixeira ao articularem educação e democracia? Qual a relação estabelecida entre educação e democracia no pensamento de cada autor? Que convergências e divergências existem no pensamento de Paschoal Lemme e Anísio Teixeira na relação entre educação e democracia? O objetivo geral foi analisar, por meio da História Cultural e do Estudo Comparado do pensamento intelectual, relações possíveis entre as concepções de Paschoal Lemme e Anísio Teixeira sobre educação e democracia, identificando congruências e divergências. E os específicos: Reconstituir o itinerário intelectual e de vida de cada autor; Descrever as bases teóricas que fundamentam o pensamento dos autores; Demonstrar as relações que os autores estabelecem entre educação e democracia; Identificar os pontos de divergências e convergências no pensamento dos autores ao tratarem em suas obras da relação entre educação e democracia. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de tipo bibliográfica e documental, situada dentro do campo da História da Educação, com fundamentação epistemológica na História Comparada, na Nova História Cultural e na História Intelectual. Os objetos de análise foram os livros “Educação Democrática e Progressista (1961)” e “Educação na URSS (1955)” de Paschoal Lemme e “Educação no Brasil (1969)” e “Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos (1934)” de Anísio Teixeira, bem como, correspondências. Paschoal Lemme e Anísio Teixeira destacaram-se pelo trabalho desenvolvido na educação pública brasileira no século XX. Fizeram parte da mesma geração, começaram a trabalhar na educação pública no ano de 1924 e trabalharam juntos de 1932 a 1935. Paschoal Lemme atuou na docência, da educação primária à universitária e assumiu cargos administrativos e de confiança na administração de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Era funcionário público concursado como inspetor de ensino do estado do Rio de Janeiro e técnico de educação do Ministério da Educação e Saúde. Anísio Teixeira atuou na docência da Escola Normal à universidade e foi Inspetor Geral do Ensino da Bahia, da Instrução Pública/Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (RJ). Paschoal Lemme e Anísio Teixeira concebiam a educação como um processo social e a escola como instituição fundamental para o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada ser. Entretanto, Anísio Teixeira acreditava na democratização da educação como potencial fator de transformação da sociedade, enquanto que Paschoal Lemme defendia que a democratização da sociedade perpassava pela mudança do sistema econômico e político para assim democratizar a educação. Alguns dos pontos de convergência entre Anísio Teixeira e Paschoal Lemme: atuaram juntos na ABE; defenderam o direito a uma educação pública, laica e democrática; espírito de liberdade e humanidade. A maior divergência do pensamento de ambos está relacionada ao ideal de democracia, enquanto Paschoal Lemme era socialista, Anísio Teixeira era um liberal-pragmático.

Palavras-chave: História. Educação. Democracia. Paschoal Lemme. Anísio Teixeira.

EDUCATION AND DEMOCRACY: a comparative study of thoughts of Paschoal Lemme (1904-1997) and Anísio Teixeira (1900-1971).

ABSTRACT

This dissertation study aims to focus on the relationship between education and democracy at the thought of Paschoal Lemme (1904-1997) and Anísio Teixeira (1900-1971). The problem and the issues that guided the research, respectively, were: What relations are possible grasp of the concepts that Paschoal Lemme and Anísio Teixeira historically built by linking education and democracy? What is the intellectual itinerary and life of the authors? What theoretical bases underlied the thought of Paschoal Lemme and Teixeira to articulate education and democracy? What is the relationship established between education and democracy at the thought of each author? What similarities and differences exist in the thought of Paschoal Lemme and Anísio Teixeira in the relationship between education and democracy? The general objective was to analyze, through the Cultural History and Comparative Study of intellectual thought, possible relations between the conceptions of Paschoal Lemme and Anísio Teixeira on education and democracy, identifying congruence and differences. And the specific ones: Reconstitute the itinerary and intellectual life of each author; Describe the theoretical basis underlying the thinking of the authors; Rebuild relations which the authors established between education and democracy; Infer results from the points of divergence and convergence in the thinking of authors when dealing in their works the relationship between education and democracy. Methodologically, it is a bibliographical and documentary type of search, located within the area of History of Education, with basis in Comparative History, New Cultural History and Intellectual History. The objects of analysis were the books "Educação Democrática e Progressista (1961)" and "Educação na URSS (1955)" by Paschoal Lemme. The other books were "Educação no Brasil (1969)" and "Em marcha para democracia: à margem dos Estados Unidos (1934)" by Anísio Teixeira, as well as correspondence. Paschoal Lemme and Anísio Teixeira stood out for his work in Brazilian public education in the twentieth century. Paschoal Lemme and Anísio Teixeira saw education as a social process and the school as a fundamental institution for the development of individual potential of every being. However, Anísio Teixeira believed in the democratization of education as a potential factor to transformate the society, while Paschoal Lemme argued that the democratization of society pervaded by changing the economic and political system so as to democratize education. Some of the points of convergence between Anísio Teixeira and Paschoal Lemme are: They acted together in ABE; They defended the right to a public, secular and democratic education; both of them had the spirit of freedom and humanity. The greatest thought divergence of both is related to the ideal of democracy, while Paschoal Lemme was socialist, Teixeira was a liberal-pragmatic.

Keywords: History. Education. Democracy. Paschoal Lemme. Anísio Teixeira.

LISTA DE SIGLAS

Aliança Liberal – AL

Aliança Nacional Libertadora - ANL

Associação Brasileira de Educação – ABE

Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Distrito Federal (Rio de Janeiro) – DF

Estados Unidos da América - EUA

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

Ministério da Educação e Cultura – MEC

Ministério da Educação e Saúde – MES

Nova História Cultural – NHC

Partido Comunista Brasileiro – PCB

Secretaria Estadual de Educação do Pará – SEDUC

União da República Socialista Soviética – URSS

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	21
2 A CONSTRUÇÃO DA INTELLECTUALIDADE DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA: ITINERÁRIOS DE VIDA	34
2.1 TRAJETÓRIA DE VIDA DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA	37
2.2 FORMAÇÃO ESCOLAR DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA	45
2.3 CONTEXTO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA	54
2.4 POLÍTICA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM PASCHOAL LEMME E EM ANÍSIO TEIXEIRA	67
3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB A ÓTICA DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA	77
3.1 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL	77
3.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	83
3.3 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO E LAICO-CONFESSIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	90
4 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM PASCHOAL LEMME E EM ANÍSIO TEIXEIRA: CONGRUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	97
4.1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO.....	100
4.2 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: AS REFERÊNCIAS EM MODELOS EXTERNOS DE SOCIEDADE	110
4.2.1 Liberalismo X Socialismo – princípios democráticos?	113
4.2.2 O socialismo em Paschoal Lemme e o liberalismo em Anísio Teixeira.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE	147

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo da história da educação brasileira, a partir do pensamento de dois educadores, Paschoal Lemme e Anísio Spínola Teixeira, que tiveram atuação efetiva na educação pública a partir da segunda década do século XX. Optamos por esses dois educadores porque é evidente a participação de ambos nos movimentos surgidos em prol de transformações na educação, como as Reformas Educacionais e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e pela possibilidade de repensar a educação brasileira por meio de suas obras.

Paschoal Lemme e Anísio Teixeira foram dois protagonistas da educação, integrando o movimento dos educadores que lutaram por uma educação pública, democrática, laica e obrigatória. Ambos trabalharam numa perspectiva de educação como direito inalienável do ser humano. Por isso, apresentamos como objeto de estudo “A relação entre educação e democracia no pensamento de Paschoal Lemme e no de Anísio Teixeira”.

Acreditamos que a compreensão dessa relação entre educação e democracia possa contribuir com a análise dessa relação nos dias de hoje e com o conhecimento de parte significativa da história da educação brasileira no século XX. Para além dos conceitos, buscamos entender as contribuições desses educadores tendo em vista a construção de uma educação pautada em uma política de educação nacional que assegurasse um ensino público, gratuito e democrático a toda população.

Uma das finalidades de entender o pensamento de ambos, uma vez que as suas ideias repercutiram no pensamento filosófico educacional, foi a de comparar o pensamento dos dois educadores sobre educação e democracia apontando as possíveis singularidades, congruências e divergências de seus pensamentos. Outro fato não menos importante são as questões-problemas abordadas por ambos e que permanecem contemporâneas na educação brasileira.

A sociedade brasileira apresenta uma estrutura social que reflete uma série de desigualdades no que diz respeito ao acesso aos bens públicos e aos direitos constitucionais. Embora o discurso oficial seja o da universalização do ensino fundamental no país, ainda há muito que avançar nos demais níveis de ensino. Além do acesso à educação pública, com a ampliação da oferta, especialmente no ensino superior, é preciso garantir que essa educação tenha qualidade, para assim democratizar verdadeiramente o ensino público. Ou seja, o Estado precisa fornecer as condições necessárias para que todos tenham acesso à educação de qualidade, independente do estado ou região do país.

A compreensão dessa relação entre educação e democracia ajuda a pensar o presente e contribui com o debate acerca da realidade educacional brasileira, a fim de projetar o futuro, bem como, propicia a análise de como, e se é possível, por meio da educação institucionalizada, intervir e modificar a realidade social, cultural e econômica de um país. Entendemos que a educação é um direito inalienável de todo ser humano, que, se não transforma a sociedade transforma cada indivíduo. Portanto, é a partir dessa dimensão de educação enquanto direito inalienável do ser humano que surge o interesse pela compreensão da relação entre educação e democracia que vem permeando o meu percurso acadêmico e profissional.

A minha¹ inserção na educação teve início no município de Rondon do Pará-PA, como aluna do pré-infantil ao ensino médio em escolas públicas estaduais. Em 1999, ingressei na Universidade Federal do Pará, no curso de Pedagogia, concluindo-o em 2004, com um trabalho de conclusão de curso em que investiguei a gestão de uma escola da rede municipal de ensino.

No período de 2000 a 2003, trabalhei como professora do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Rondon do Pará-PA, e integrei também o Conselho Escolar da escola em que trabalhava, por entender a necessidade de ocupação dos espaços de democratização do ensino público.

No ano de 2003 foi criado o Conselho Municipal de Educação, por meio da Lei Municipal nº 433/2003, no qual atuei como conselheira de educação, representando a categoria dos servidores públicos, e assumindo a presidência, por dois mandatos. No final de 2005 e no decorrer de 2006, assumi a coordenação estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PA².

De 2007 até a presente data tenho trabalhado na Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, onde tive a oportunidade de acompanhar o processo de eleição direta para gestor escolar integrando a Comissão Estadual de Acompanhamento da Eleição, processo que foi desenvolvido diretamente com os Conselhos Escolares das escolas.

¹ Neste item, que trata especificamente da minha formação acadêmica e atuação profissional, utilizarei a primeira pessoa do singular por se tratar das motivações que me levaram à escolha da temática da pesquisa que está intimamente relacionada à minha trajetória de vida.

² Entidade representativa dos Conselhos Municipais de Educação que tem como objetivos: buscar soluções para os problemas educacionais comuns e diferenciados dos municípios brasileiros; estimular a cooperação entre os conselhos; articular-se com o MEC e outros órgãos governamentais e não-governamentais públicos e privados e contribuir para a ampliação e melhoria da educação básica, dentre outros, com a crença de que o fortalecimento dos municípios favorecerá a expansão e a melhoria da qualidade da educação básica e a valorização do magistério.

Em 2011, ao concluir o curso de especialização em Gestão Escolar, defendi a monografia intitulada “Conselho Escolar: um caminho para a democratização da escola pública”.

Tais experiências no campo da educação foram relevantes para a definição da temática de pesquisa ora proposta, pois, ao longo dessa trajetória acadêmica e profissional sempre mantive uma preocupação com a efetividade de uma educação pública democrática. Por isso, compreender o que esses dois educadores pensaram e propuseram sobre democracia e educação é fundamental para pensarmos a educação atual na esperança de ver uma educação de qualidade concretizada no sistema público de ensino.

Diante do exposto, entendemos que se faz necessário identificar o ‘lugar’ que essa temática ocupa no universo da pesquisa educacional, bem como os pesquisadores que também se debruçaram sobre ela, evidenciando a forma como foi abordada e qual a bibliografia básica existente como requisitos indispensáveis na compreensão do objeto pesquisado (WARDE, 2012).

Assim, fizemos um levantamento³ em torno de pesquisas realizadas anteriormente sobre Paschoal Lemme e Anísio Teixeira. O primeiro ambiente de busca foi o Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), em que constatamos não haver produção acerca dos dois educadores e nem mesmo sobre a educação brasileira nas primeiras décadas do século XX. Constatação igual foi averiguada nos programas de pós-graduação, de Educação e de História, das demais universidades federais e estaduais da Região Norte. Ressaltamos que para a realização desse levantamento utilizamos os sítios de cada instituição.

Constatada a inexistência de trabalhos acadêmicos sobre os dois educadores, na região Norte, passamos a pesquisar o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base em descritores estabelecidos na seguinte ordem: 1. estudo comparado entre Anísio Teixeira e Paschoal Lemme; 2. Anísio Teixeira e Paschoal Lemme; 3. história da educação brasileira na década de 1930; 4. Anísio Teixeira e a educação brasileira; 5. Paschoal Lemme e a educação brasileira.

Adotamos critérios temporais para a realização da pesquisa, sendo inicialmente o período de 5 (cinco) anos, compreendidos entre 2008 a 2012. Na medida em que a partir dos descritores e do período não foi possível encontrar respostas positivas, ampliamos o período de busca sem, no entanto, modificar os descritores. Para os descritores 3 e 4 foi mantido o

³ Levantamento realizado, no período de março a junho de 2013, durante a disciplina Seminários de Dissertação I, ministrada pela Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento.

espaço-tempo de 5 (cinco) anos, enquanto que para os descritores 1, 2 e 5 a busca foi realizada em todo o período do banco da CAPES, sem uso do critério espaço-tempo.

A conclusão a que chegamos após esse levantamento foi a de que existe uma lacuna com relação a produções comparativas sobre os dois educadores. Constatamos uma significativa produção em torno da vida, obra e atuação de Anísio Teixeira à frente de cargos político-administrativos no estado da Bahia e na educação nacional. Em contrapartida, ficou visível um silenciamento da vida, obra e atuação de Paschoal Lemme, considerando os poucos estudos acerca da atuação e das obras deste educador.

Embora não haja nenhuma produção acadêmica que compare o pensamento de Paschoal Lemme com o de Anísio Teixeira, buscamos nos trabalhos que analisam a atuação e a obra de cada um, elementos que possibilitem a contextualização e a problematização do pensamento de ambos.

Nos trabalhos identificados no campo da História da Educação na década de 1930, terceiro descritor, percebemos a intenção dos pesquisadores de, por meio de Anísio Teixeira, compreender a concepção de progresso que norteou as reformas educacionais em que ele esteve envolvido, além de identificar por meio do processo histórico o ideal de renovação e reconstrução que Anísio Teixeira propôs para a educação brasileira da época. Outro fato que se destaca é a tomada de referência a partir de Anísio Teixeira, por interlocutores contemporâneos que atuam no campo da história da educação para entender a escola nova no contexto das décadas de 1920 e 1930.

Em relação ao quarto descritor, Anísio Teixeira e a educação brasileira, destacam-se trabalhos que discutem o pensamento social e pedagógico do referido intelectual, fazendo um contraponto entre as suas ideias educacionais e as transformações vividas pela sociedade, estabelecendo uma relação entre o papel da escola pública e o papel do Estado na constituição da sociedade capitalista democrática que se instalava; a influência de Anísio Teixeira na educação brasileira; o seu discurso na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; o manifesto dos pioneiros da educação nova; a revolução, dentro da ordem, proposta por ele para o ensino superior, com destaque para a Universidade do Distrito Federal. Estes trabalhos enfatizam, de modo geral, a sua atuação e os seus propósitos para o povo, para a sociedade e para a educação brasileira.

Em 2008, Guimarães realizou uma pesquisa acerca da atuação educacional de Anísio Teixeira e de suas propostas para a formação do magistério primário. Nessa pesquisa, a autora destaca a necessidade de estudar a política educacional brasileira para compreender as propostas de Anísio, ressaltando que parte das suas propostas só foram implementadas

recentemente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 1996.

Guimarães (2008) indica que Anísio Teixeira pensava uma formação para o professor pautada na cientificidade, a ocorrer tanto nas escolas Normais quanto nas de nível superior, de forma que este profissional deveria atuar como um pesquisador da própria profissão. Destaca que o educador defendia uma escola pública, gratuita, democrática e que o ensino primário fosse de pelo menos 5 (cinco) anos, como recentemente implementado na Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, com entrada do aluno a partir dos 6 (seis) anos de idade, sendo que os 5 (cinco) primeiros anos são direcionados para o ensino fundamental menor.

Também em 2008 Casteller fez uma análise da concepção de experiência, de democracia e de educação entre John Dewey, Anísio Teixeira e Marcus Vinicius Cunha, com o intuito de localizar rupturas ou continuidades entre o pensamento do norte americano e o dos educadores brasileiros. O autor concluiu que os educadores brasileiros dão continuidade ao pensamento deweyano sem grandes rupturas. Entretanto, aponta que Cunha deixa transparecer que se deve aplicar o pensamento de Dewey de forma parcial e que Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente, mas adaptou o pensamento deste ao contexto do Brasil.

Nesse trabalho, Casteller (2008) ressalta que enquanto Dewey permaneceu um intelectual independente, Anísio Teixeira se envolveu com as questões políticas, sociais e educacionais do seu tempo, como a polêmica entre a educação confessional e a pública, denunciou as tradições culturais aristocráticas e atuou na formulação de um programa partidário.

Segundo Casteller (2008, p. 98),

Se para Dewey, a escola tem como função oportunizar ao indivíduo possibilidades de superar os limites do ambiente social em que vive entrando em contato com ambiente mais amplo. Para Teixeira, a escola não deveria assumir papel parcial na sociedade. A escola anisiana tinha o objetivo de formar o homem novo, no sentido de estar integrado ao mundo moderno e industrializado, um homem sensível à realidade vivida coletivamente e capaz de transformá-la.

Bertolleti, em pesquisa realizada em 2010, aponta que Anísio Teixeira pensou uma universidade autônoma, democrática e com uma formação ampla, visando o alargamento da mente humana para a atuação nas diversas esferas da sociedade. Isto é, uma universidade que priorizasse a formação científica na qual o conhecimento adquirido pudesse ser reelaborado intelectualmente num processo constante de reconstrução do conhecimento. Ressalta que a

autonomia defendida por Anísio Teixeira perpassava tanto o âmbito administrativo quanto o organizacional, sendo que o controle da qualidade do ensino e da responsabilidade pela ampliação da oferta seria do Estado.

Em 2010, Silva analisou os pressupostos fundamentais de caráter filosófico que arriam o pensamento de Anísio Teixeira, e afirma que ele ancora-se no pensamento pragmático idealista de John Dewey. Por isso, concebe a democracia como valor e não como forma política, o Estado democrático como instituição social neutra e o processo histórico como o condutor à vida democrática. Portanto, o Estado deve ser o promotor da justiça social e da realização individual, garantindo dessa forma a expansão das potencialidades dos indivíduos com oportunidades iguais. Assim, podemos entender porque Anísio Teixeira atribuiu tamanho potencial de transformação social à educação escolar dentro do sistema capitalista.

Cardoso (2011) ao investigar as mudanças de pensamento e de ação, durante e após as viagens realizadas por Anísio Teixeira à Europa e aos Estados Unidos, detectou a constante busca do intelectual por novos conhecimentos educacionais e culturais, o que o possibilitou fazer comparações com a educação brasileira, propondo alterações no sistema educacional nacional a partir do modelo norte-americano. Assim, Anísio Teixeira pôde formular propostas de mudança e de superação do ensino tradicional que não tinham base científica ou racionalidade, sugerindo uma educação nova, moderna, que fosse pautada na ciência e que visasse ao desenvolvimento psicológico da criança, com métodos e espaços adequados ao ensino no qual o aluno deveria aprender por meio de experiências.

A autora ressalta, ainda, a influência do pensamento de John Dewey no modelo pedagógico proposto por Anísio Teixeira. No entanto, este modelo sofreu adaptações, considerando os aspectos sociais, políticos e culturais pelos quais o Brasil passava. Destaca que o referido intelectual defendia uma educação democrática e mantinha a crença de que por meio dela seria possível transformar o país.

Para Cardoso, Anísio Teixeira acreditava que era necessário conhecer o que se passava em países mais desenvolvidos a fim de propiciar o desenvolvimento científico e cultural do Brasil. A autora afirma que,

Anísio entendia uma viagem como uma dimensão formadora. Ele não viajou simplesmente para passear ou desfrutar dos prazeres exteriores, mas sim para estudar, especializar-se, adquirir novas experiências do campo no qual estava atuando. Assim é possível dizer que as suas viagens foram importantes na sua formação, e, teve ainda desdobramentos no seu pensamento e atuação educacional. (CARDOSO, 2011, p. 146)

As pesquisas mencionadas aqui evidenciam a significativa contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira em todos os níveis de ensino. Ele pensou a educação de forma global, da educação primária ao ensino superior, preocupando-se com o desenvolvimento da cultura, da ciência e com o fomento à pesquisa. Anísio Teixeira foi um dos mais importantes intelectuais brasileiros de seu tempo, imprimindo ao Brasil sua visão de mundo e suas concepções filosóficas.

Podemos depreender que, em função da magnitude do trabalho desenvolvido por Anísio Teixeira, exista um número significativo de pesquisas acerca de sua atuação e de seu pensamento. Por outro lado, refletimos acerca da ausência de pesquisas sobre o trabalho e o pensamento de Paschoal Lemme, que não são caracterizados como menor relevância para a educação brasileira.

Nas pesquisas identificadas acerca da atuação e do pensamento de Paschoal Lemme, os pesquisadores abordaram sua atuação na defesa da escola pública, sua participação no Manifesto dos Pioneiros, sua contribuição na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (1961), nas reformas educacionais promovidas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e nas questões de seu tempo. As pesquisas evidenciam a concepção de educação, de democracia e das ideias socialistas de Paschoal Lemme, com destaque para o aspecto principal de seu pensamento pedagógico que era a valorização da educação política para a transformação da sociedade. Ao contrário de Anísio Teixeira, Paschoal Lemme acreditava só ser possível uma educação democrática em uma sociedade verdadeiramente democrática.

Dos resultados encontrados por meio do levantamento, destaca-se a tese defendida por Zaia Brandão, em 1992, intitulada “A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova do Brasil”. O objeto de estudo da autora foi “entender o significado da ação de Paschoal Lemme entre os ‘cardeais da educação’” (BRANDÃO, 2010, p. 13). Em seu trabalho, Zaia Brandão constrói, com a colaboração do próprio Paschoal Lemme, a sua versão sobre a participação dele, ainda que pesasse diferentes pontos de vista sobre o papel da educação nas mudanças sociais, no “movimento de renovação educacional” que foi liderado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, dentre outros.

A partir desse trabalho Zaia Brandão tornou-se referência nos estudos sobre Paschoal Lemme, o que a possibilitou a autoria do livro “Paschoal Lemme”, da Coleção Educadores, organizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 2010. O livro expressa, nas palavras da própria Zaia Brandão, a sua

versão sobre a presença de Lemme entre os educadores de sua geração: a geração pioneira no compromisso de trabalhar na construção de uma administração pública da educação, e que tinha como objetivo central proporcionar a todos os brasileiros, independentemente de origem social, a possibilidade de usufruir de uma escola pública de qualidade (Brandão, 2010, p. 17).

Na Coleção Educadores – MEC, 2010, encontramos o livro “Anísio Teixeira” de autoria de Clarice Nunes. A autora tornou-se referência nos estudos sobre Anísio Teixeira a partir da sua tese, defendida em 1991, intitulada “Anísio Teixeira: a poesia da ação”. O livro traz uma retrospectiva da vida, obra e pensamento de Anísio Teixeira, ajudando na compreensão da trajetória do homem que acreditava no potencial da educação para a transformação do Brasil. Portanto, o livro aponta os caminhos trilhados por Anísio Teixeira desde a sua formação jesuítica, passando pela inclinação de se tornar um sacerdote à sua descoberta do que veio a se tornar a paixão que lhe impulsionou durante toda a vida, a educação. A pesquisadora apresenta também, como base de sustentação teórica o pensamento de John Dewey, que foi fundamental no desenvolvimento das concepções de sociedade, de democracia e de educação de Anísio Teixeira. Como importante pesquisadora de Anísio Teixeira, Clarice Nunes foi referência para boa parte dos trabalhos apontados pelo levantamento.

O levantamento realizado suscitou algumas inquietações que nos levaram a reflexões do tipo, o que justifica vários estudos sobre Anísio Teixeira e uma ausência tão significativa sobre Paschoal Lemme, levando a um silenciamento sobre o autor no meio acadêmico?

Para Brandão (2010), esse silenciamento em torno da obra e vida de Paschoal Lemme deve-se, em parte, ao fato dos seus escritos não terem sido amplamente divulgados, mas tido somente pequenas tiragens e circulado em grupos restritos, em livrarias de pouco acesso. Outra questão que a autora traz à tona para justificar esse pensamento silenciado são os posicionamentos discordantes em relação a alguns aspectos do movimento da educação nova. A autora destaca que:

Os escritos de Lemme não se coadunavam com a perspectiva dominante na área, que apostava todas as fichas no desenvolvimento da educação escolar, como condição para a construção de uma sociedade igualitária. Seu refrão predileto – não há uma educação democrática, a não ser em uma sociedade verdadeiramente democrática – invertia completamente o suposto liberal de que a democratização da educação (escolar) seria a *condição* para a igualdade social baseada exclusivamente no mérito e capacidades individuais (BRANDÃO, 2010, p. 26).

Entretanto, o que justifica esse silêncio ainda nos dias atuais? Podemos inferir que sejam resquícios de uma história acostuada a privilegiar apenas os homens que ocuparam

cargos executivos centrais na política nacional ou, ainda, resultado do isolamento enfrentado por aqueles que pensavam e/ou que pensam diferente do sistema econômico, político e ideológico hegemônico. Isto é, tal silenciamento reflete que as ideias socialistas e comunistas, das quais Paschoal Lemme comungava, tão temidas no século passado, de alguma forma repercutem negativamente ainda nos dias atuais, provocando essa anulação do autor supracitado. Outra hipótese, apresentada pelo próprio Paschoal Lemme (2004c), é a de que ele ainda estivesse pagando o preço da independência por militar em dois grupos distintos, o da educação estatal e o da política de esquerda, num momento de grande efervescência na política brasileira.

Por isso, estudar Paschoal Lemme, comparando o seu pensamento ao de Anísio Teixeira, significa não apenas entender de forma ampla um período significativo da história da educação como ressignificar a importância desses dois educadores para o Brasil. Não se trata, nem de longe, de desmerecer o trabalho e a visibilidade dada a Anísio Teixeira, mas de visibilizar, também, outro sujeito dessa história: Paschoal Lemme.

A partir deste levantamento, apresentamos como problema de pesquisa:

Que relações são possíveis apreender das concepções que Paschoal Lemme e Anísio Teixeira construíram historicamente ao articular educação e democracia?.

Para responder a essa questão elegemos algumas questões norteadoras para a pesquisa a fim de traçar claramente um percurso a ser seguido. As questões eleitas foram:

1. Qual o itinerário intelectual e de vida dos autores?
2. Que bases teóricas fundamentam o pensamento de Paschoal Lemme e o de Anísio Teixeira ao articularem educação e democracia?
3. Qual a relação estabelecida entre educação e democracia no pensamento de cada autor?
4. Que convergências e divergências existem no pensamento de Paschoal Lemme e no de Anísio Teixeira na relação entre educação e democracia?

O objetivo geral do estudo é analisar, por meio da História Cultural e do Estudo Comparado do pensamento intelectual, relações possíveis entre as concepções de Paschoal Lemme e as de Anísio Teixeira sobre educação e democracia, identificando congruências e divergências.

E os objetivos específicos são:

1. Reconstituir o itinerário intelectual e de vida de cada autor;
2. Descrever as bases teóricas que fundamentam o pensamento dos autores;
3. Demonstrar as relações que os autores estabelecem entre educação e democracia;

4. Identificar os pontos de divergências e convergências no pensamento dos autores ao tratarem em suas obras da relação entre educação e democracia.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo histórico, bibliográfico e documental e situa-se no campo da História da Educação. Epistemologicamente, utilizamos a abordagem da História Comparada, a dimensão da Nova História Cultural e o domínio temático da História Intelectual.

A análise dos dados foi feita por meio de uma hermenêutica que visou a uma interpretação baseada na descrição, na dedução e na inferência. Buscamos encontrar elementos ainda não apontados pela literatura existente acerca do que pensaram Paschoal Lemme e Anísio Teixeira sobre educação e democracia. Por isso, a hermenêutica se apresenta como uma possibilidade de trabalho que ajuda a encontrar outras informações ou realidades ainda não ditas ou que estão nas entrelinhas dos livros ou comunicações dos dois educadores.

A base teórica a que recorreremos, para a análise das questões e objetivos ora propostos, foi a de teóricos que nos ajudaram a pensar a questão da democracia e da educação, bem como o pensamento dos dois educadores e a história da educação brasileira.

Para compreensão do contexto histórico, social e econômico do Brasil no início do século XX utilizamos os escritos de Del Priore e Venancio (2010), Fausto (2012) e Prado Jr. (1978), acerca dessa temática. Sobre a história da educação brasileira no século XX nos servimos dos escritos, específicos sobre o tema, de Vidal e Faria Filho (2005) e Monteiro (2006). Para fundamentar a discussão acerca do conceito de educação utilizamos Carlos R. Brandão (2007), Anibal Ponce (2010) e Mészáros (2008), enquanto que para a discussão sobre o tema democracia recorreremos a Rosenfield (2008), Lenin (1979), Gramsci (2012), Marx & Engels (2001; 2009) e Dewey (1952). Para compreensão da atuação de Anísio Teixeira e de Paschoal Lemme na educação pública utilizamos os escritos, respectivamente, de Clarice Nunes (2010) e de Zaia Brandão (2010), importantes pesquisadoras da vida e obra desses educadores. Além dos escritos dos próprios pesquisados, bem como correspondências enviadas e trocadas com familiares e amigos.

Os primeiros escritos de Paschoal Lemme datam da década de 1930 endereçados aos jornais e revistas do estado do Rio de Janeiro, porém o seu primeiro livro foi publicado apenas em 1940. Os primeiros escritos de Anísio Teixeira datam da década de 1920 e o seu primeiro livro foi publicado em 1934.

Para melhor inteligência do pensamento de Paschoal Lemme e do de Anísio Teixeira nos concentramos nos livros desses autores que versam, especialmente, sobre educação e democracia e a relação que estabeleceram entre os dois conceitos.

Assim, elegemos os livros “Educação Democrática e Progressista (1961)” e “Educação na URSS (1955)” de Paschoal Lemme e “Educação no Brasil (1969)” e “Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos (1934)” de Anísio Teixeira. A escolha desses livros em meio à obra de cada um dos autores deveu-se ao fato de que os primeiros livros citados, de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira, respectivamente, discutem temáticas semelhantes como: a situação da educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aspectos sociais e educação, além de considerarem a temporalidade em que os livros foram escritos. E os segundos, por trazerem aspectos da educação de países que tiveram uma importância significativa na formulação do pensamento de cada um dos autores.

Para fundamentar teoricamente e metodologicamente a pesquisa nos apoiamos em José Barros (2007, 2014), Roger Chartier (2002, 2009), François Dosse (2004), Peter Burke (1997, 2002, 2005) e Jean-François Sirinelli (2003). A História Comparada, a Nova História Cultural e a História Intelectual são as epistemologias a que recorreremos para o desenvolvimento desse trabalho e que serão discutidas no item a seguir.

1.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa versa sobre o estudo comparado entre o pensamento de Paschoal Lemme e o de Anísio Teixeira, situando-se dentro do campo da História da Educação e se configura como um estudo histórico, bibliográfico e documental. Consoante Severino (2007, p. 122-123), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”. Aqui foram utilizadas como fontes documentais para compreensão de seus pensamentos, além dos livros publicados pelos dois educadores, algumas correspondências enviadas e recebidas de ambos.

A investigação se fundamenta, epistemologicamente, na abordagem da História Comparada, dentro da dimensão da Nova História Cultural (NHC) e do domínio temático da História Intelectual. Partimos do pressuposto de que esse campo epistemológico possibilita uma melhor compreensão do objeto de estudo, uma vez que o diálogo com os sujeitos da pesquisa será por meio da interpretação de seus escritos, em razão da contextualização e da aproximação com totalidades históricas explicativas a que esse campo remete.

A história comparada, segundo Barros (2014), é uma modalidade complexa e específica de observação da história e possibilita um duplo campo de observação. Situada dentro da Escola dos *Analles* teve no início do século XX vários defensores, entre eles, Louis

Davillé, Lucien Febvre e Henri Pirenne, mas foi Marc Bloch o seu principal idealizador ao propor uma “História Comparada Problema”, isto é, uma história construída a partir de problematizações específicas (BARROS, 2014).

Para Marc Bloch, segundo Thelm e Bustamante (2007), aplicar o método comparativo nas Ciências Humanas consistia em explicar as semelhanças e as diferenças que apresentam duas séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos. Para Bloch, a comparação tinha a função de propiciar o entendimento de aspectos específicos e gerais de cada fenômeno para assim compreender as suas causas e origens. Ao se aproximar da visão sociológica de Durkheim, Bloch apresentava uma perspectiva histórica mais ampla, que extrapolava os estudos locais e regionalistas, caracterizadores da tradição historiográfica francesa.

Desse modo, a história comparada propicia, segundo Barros (2014, p.16), uma “reflexão simultaneamente atenta às semelhanças e diferenças” do objeto pesquisado. Para esse autor:

A História Comparada consiste, grosso modo, na possibilidade de se examinar sistematicamente como um mesmo problema atravessa duas ou mais realidades histórico-sociais distintas, duas estruturas situadas no espaço e no tempo, **dois repertórios de representações, duas práticas sociais, duas histórias de vida, duas mentalidades**, e assim por diante (BARROS, 2014, p. 143, grifo nosso).

Por meio da comparação é possível criar e propor formas específicas de conhecimento dos objetos em estudo. É possível buscar o novo, o que ainda não foi discutido ou revelado de objetos já estudados pela história tradicional. Barros (2007, p. 4) afirma que “a comparação nos ajuda precisamente a compreender a partir de bases mais conhecidas e seguras aquilo que nos é apresentado como novo”. Essa posição é compartilhada por Clarice Nunes quando diz que “comparar é uma forma própria de pensar as questões. É mesmo uma forma intuitiva de conhecer o que usamos no cotidiano quando enfrentamos situações novas. Nesses casos, a comparação nos ajuda a compreender e definir o que nos parece novo” (NUNES, 1998, p. 1).

Essa abordagem aparece como um caminho propício para ‘repensar a história’ e rediscutir o conhecimento já produzido, numa aproximação entre passado e presente. É permitir-se um novo olhar e um alargamento do conhecimento da história e de si próprio. Neste caso específico, é buscar um conhecimento relacional da atuação e do pensamento de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira, fugindo das rotulações e verdades estabelecidas acerca da concepção filosófico-educacional de cada um.

O que buscamos é entender a relação estabelecida, pelos dois educadores, entre educação e democracia a partir de uma nova perspectiva, a da comparação. Para Nunes,

comparar é reconhecer o igual e o diferente entre os elementos da comparação e, dessa forma, compreender cada caso em sua especificidade. Ao fazê-lo, temos enriquecido o conhecimento do outro e de nós mesmos. Isto significa que a comparação é fundamental instrumento para escaparmos ao etnocentrismo, já que o contato com o diferente nos coloca questões antes impensadas e cria a possibilidade de um novo olhar (NUNES, 1998, p. 2).

Para escapar ao etnocentrismo apontado por Nunes e fazer um trabalho diferenciado com questões e respostas originais acerca da investigação se faz necessário ao pesquisador saber, segundo Barros (2007, 2014), o que observar? E como observar? Essas duas questões são extremamente relevantes para um bom trabalho em história comparada.

A comparação não é uma tarefa metodologicamente fácil de ser desenvolvida. É necessário cuidado e habilidade por parte do pesquisador para não incorrer em analogias e generalizações superficiais acerca do objeto estudado. Thelm e Bustamante (2007, p. 15) afirmam que,

a investigação comparativa é um desafio para o saber e para aqueles que a praticam. As iniciativas não são homogêneas, mas, apesar disso, o que as une é a atitude enfaticamente crítica do comparativismo, que resulta na construção de um espaço amplo e diversificado de produção de conhecimento histórico.

Barros (2007) também alerta para os cuidados necessários no momento da aplicação do método e da análise dos dados. O autor ressalta que o pesquisador deve ficar atento aos perigos para não incorrer na tentação de simplificar o método, pois

o anacronismo, a analogia enganadora, a generalização indevida, a indução mal encaminhada, estes são alguns dos pequenos riscos e armadilhas que se encontram como que dissimuladamente espalhadas pelos caminhos e trilhas abertos por este fazer histórico, quase que à espera para devorar o historiador incauto que adentra estas mesmas trilhas sem o devido preparo (BARROS, 2007, p. 3).

Outro autor que alerta para os perigos na aplicação do método comparativo é Cardoso (1983). Segundo ele, existem três possíveis perigos que ameaçam o trabalho do pesquisador ao aplicar o método comparativo. O primeiro, “cometer anacronismos, ao confundir analogias superficiais com similitudes profundas”; o segundo, “exagero das virtudes do método comparativo, cujas finalidades não incluem a ilusão meta-histórica de uma “receita”, ou de um pequeno número de elementos ou fatores que permitam “decifrar” o conjunto do devir humano”; e o terceiro, “confundir comparação com justaposição” (CARDOSO, 1983, p. 414-415).

Estes perigos podem ser evitados, segundo Cardoso (1983), com alguns cuidados, como: definir rigorosamente os termos e conceitos; estabelecer objetos que apresentem elementos de conjuntura e estrutura comparáveis; conhecer bem o objeto a ser comparado, suas especificidades e individualidades, entre outros. Conhecer bem os objetos a serem comparados propicia que os elementos fundamentais de um tornem evidentes os aspectos do outro, revelando assim, as ausências bem como as presenças de ambos os objetos. Segundo Burke (2002, p. 40), “é apenas graças à comparação que conseguimos ver o que não está lá; em outras palavras, entender a importância de uma ausência específica”.

Afirma Ginzburg que na história “é praticamente impossível não comparar. Nossa mente funciona comparativamente, e a interferência do passado e das recordações no dia-a-dia revela que sempre existe uma comparação implícita” e defende que “o único modo de realizar um experimento na história é trabalhar numa escala comparativa” (GINZBURG, 2000, p. 292).

Para além da escala comparativa entre o pensamento de Paschoal Lemme e o de Anísio Teixeira nos apoiamos na Nova História Cultural, a partir do conceito atribuído por Roger Chartier, de que o seu principal objeto é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 17).

A partir dessa concepção de Chartier é possível conceber a realidade como uma construção social e culturalmente constituída, pois é no cotidiano e no desenvolvimento das atividades que as pessoas se fazem e refazem, e assim também constroem e reconstroem as sociedades/realidades.

A NHC é oriunda de um movimento renovador⁴ da história que teve início no primeiro triênio do século XX, denominado de Escola dos *Analles*. Essa escola surgiu logo após a Primeira Guerra Mundial. Ela foi pensada por um grupo de intelectuais composto, dentre outros, pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, o historiador belga Henri Pirenne, o geógrafo francês Albert Demangeon, os sociólogos franceses Lucien Lévy-Bruhl e Maurice Halbwachs. Esse grupo combatia a história tradicional que

se interessava quase exclusivamente por indivíduos, por camadas superiores da sociedade, por suas elites (os reis, os homens de Estado, os grandes revolucionários),

⁴ Nesse processo de renovação da história, outras disciplinas foram fundamentais para o alargamento da visão e do método historiográfico. A sociologia, a etnologia, a geografia, a antropologia social, a psicologia, a economia e a linguística foram as principais colaboradoras nesse processo de transformação de paradigmas dentro da história.

e pelos acontecimentos (guerras, revoluções), ou pelas instituições (políticas, econômicas, religiosas...) dominadas por tais elites (ARIÈS, 2011, p. 273).

O que a nova história propôs foi uma a construção de uma história que contemplasse os aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade como um todo, que haviam sido deixados de lado em detrimento daqueles que detinham o poder. Ou seja, os intelectuais buscavam a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema, por uma história de todas as atividades humanas em substituição de um único viés da história: a política. Houve uma ressignificação da história, que fora marginalizada pelos positivistas, e novos objetos de estudo foram surgindo.

Esse movimento se diversificou e espalhou-se pelo ocidente de forma plural, de modo que há várias nomenclaturas para designá-lo: Escola dos *Analles* (França) que também pode ser chamada de história cultural (Alemanha), história das mentalidades, nova história (França), micro-história (Itália) e por fim a Nova História Cultural. Também contribuiu para essa multiplicidade de definições a renovação desse movimento constituído em quatro gerações.

Na primeira geração, a Escola dos *Analles* (1929 a 1945) com Marc Bloch e Lucien Febvre à frente, a história passou a estudar a economia e a cultura como fatores sociais, dentro de uma perspectiva de longa duração, incluindo, dentre outros elementos, a utilização de outras disciplinas para a análise do objeto como a geografia, a sociologia, a psicologia e, ainda, uma história na perspectiva comparativa. Marc Bloch é o autor daquela que é considerada uma das grandes obras históricas do século XX, “Os Reis Taumaturgos”, definida por ele como uma obra de “representações coletivas”⁵ (BURKE, 1997).

A segunda geração (1945 a 1968), que tem como principal representante Ferdinand Braudel, contribuiu fundamentalmente com a criação da demografia histórica, que tinha como preocupação pesquisar os movimentos das populações e sua relação com os meios de subsistência, os períodos de fome e as epidemias. Entretanto, Braudel foi criticado, dentre outros aspectos, por não discutir as atitudes, valores ou mentalidades coletivas em sua obra “O Mediterrâneo”. A principal preocupação de Braudel era discutir o tempo e demonstrar como o tempo varia de acordo com o tema, ou seja, para cada temática o tempo tem uma velocidade diferente.

⁵ Marc Bloch escreve nesse livro a crença difundida na Inglaterra e na França (Idade Média até o século XVIII) de que os reis tinham o poder de curar os doentes de escrófula através de um ritual com o toque real. O objetivo do estudo era explicar como o povo acreditava em tais “ilusões coletivas” (BURKE, 1997).

Já na terceira geração (1968 a 1989), com Jacques Le Goff e Pierre Nora como principais representantes, houve uma ampla diversificação de objetos como a família, a sexualidade, a criminalidade, a morte, a delinquência, a sociabilidade, a devoção popular e outros que foram ganhando espaço. Portanto, essa geração está centrada na história das mentalidades, em que surge uma preocupação com os silenciados, com os negligenciados pela história até então. A necessidade de dar voz aos subalternizados transfere a preocupação com a base econômica para as mentes e pensamentos.

A NHC surge no final da década de 1980, na quarta geração desse movimento de novas tendências historiográficas, e tem como um dos principais representantes Roger Chartier. A NHC procura vincular o cotidiano/mentalidades com totalidades históricas explicativas. Isto é, esse período é marcado pelo desafio de articular a macro e a micro-história.

Embora a NHC busque a articulação da macro com a micro-história, é importante ressaltar a contribuição desta última à renovação da história. A micro-história⁶ foi uma reação à história que continuava a privilegiar “o modelo da história econômica, empregando métodos quantitativos e descrevendo tendências gerais, sem atribuir muita importância à variedade ou à especificidade das culturas locais” (BURKE, 2005, p. 60-61). Outra característica da micro-história é a forte influência da antropologia que procurou dar destaque à cultura, aos indivíduos e à multidão. Por fim, a micro-história mostrou-se como uma estratégia de “reação contra a globalização, enfatizando os valores das culturas regionais e dos conhecimentos locais” em detrimento da “chamada ‘narrativa grandiosa’ do progresso, da ascensão da moderna civilização ocidental [...] a Cristandade, Renascença, Reforma, Revolução Científica, Iluminismo, Revolução Francesa e Industrial” (BURKE, 2005, p. 61).

Essa história grandiosa, considerada como vista de cima, ignorava a cultura popular ou das comunidades, ignorava sociedades e países que não participaram dos grandes movimentos da modernidade ocidental. Enquanto a macro-história privilegiava os grandes nomes e acontecimentos, a micro-história procurou contrapor “o meticuloso olhar que busca captar elementos históricos essenciais, por vezes pouco percebidos, através do “microrrecorte”- o qual pode ser uma trajetória de vida, uma vizinhança, certa prática social, uma pequena aldeia” (BARROS, 2014, p. 129).

Barros ainda afirma que os “micro-historiadores costumam tomar para fontes aquelas que permitem uma análise densa, que revelam muitos dos detalhes que mais habitualmente

⁶ Carlo Ginzburg ao escrever o livro “O queijo e os vermes (1976)” juntamente com Emmanuel Le Roy Ladurie, ao escrever “Montaillou (1975), se tornaram os principais representantes da micro-história.

passam despercebidos da perspectiva macro-historiográfica tradicional” (BARROS, 2014, p. 130).

Portanto, procuramos fazer um estudo a partir das histórias de vida de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira, considerando as suas experiências, expectativas, sonhos, pensamentos e o contexto histórico, social, político, econômico em que viveram, ou seja, levamos em consideração todo o processo de constituição do pensamento destes educadores bem como as suas mentalidades, sobretudo no que concerne à problemática da educação e da democracia.

A NHC possibilita um olhar sobre a história para além do óbvio, do aparente, em vez de apenas fazer uma mera descrição do que já está escrito/dito. Ao contrário, busca a partir do que está escrito nos livros, do contexto em que foi escrito e da própria vida dos educadores, uma interpretação ampla, considerando os movimentos individuais e coletivos de cada educador.

Nesse sentido, Antoine Prost (1998, p. 134) afirma que “a história cultural é indissociavelmente social”. Para o autor a história cultural é, na verdade, uma história social das representações, ou, das representações coletivas em que cada grupo social é constituído de “agentes colectivos, capazes de acções deliberadas, de emoções, de sentimentos [...] capazes sobretudo de condutas racionais, conformes aos seus interesses objectivos e, portanto, susceptíveis de uma explicação histórica” (PROST, 1998, p. 126-127).

Para Prost (1998) os grupos sociais nem sempre obedecem às racionalidades lógicas postas pela estrutura econômica. Nesse caminho, Ginzburg (2006), considera que a cultura humana é constituída numa relação de circularidade cultural, ou seja, é nessa relação entre as várias culturas que o homem também se constitui. Já Peter Burke (1992, p. 15) afirma que as “nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas, estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra”.

Mas, para Chartier (2009), cada indivíduo tem uma forma própria de apropriar-se dos conceitos. Para o autor, “um grupo ou um homem ‘comum’ se apropria, à sua maneira, que pode ser deformadora ou mutiladora, das ideias ou das crenças do seu tempo” (CHARTIER, 2002, p. 53). Chartier problematiza esse conceito de apropriação a partir de distinções, em geral, centradas em pares de opostos: erudito/popular; criação/consumo; realidade/ficção, que sempre foram caras à maneira de tratar os objetos da história tida como tradicional e que precisam ser superadas (CHARTIER, 2002).

Para Chartier a cultura popular está para a cultura erudita assim como esta está para a cultura popular. Ou seja, as culturas se imbricam de tal maneira que torna difícil dizer o que é genuinamente popular e o que é erudito. Para o autor, “todas as formas culturais nas quais os historiadores reconhecem a cultura do povo surgem sempre, hoje em dia, como conjuntos mistos que reúnem, numa meada difícil de desembaraçar, elementos de origens bastante diversas” (CHARTIER, 2002, p. 55-56).

Outra oposição a ser superada é a da criação e do consumo, entre produção e criação. Para o autor, cada leitor ao ler um determinado livro ou texto está a consumir a obra e, nesse momento, está também produzindo, criando. O leitor tem uma forma própria de apropriar-se da mensagem de cada texto, que pode ser passiva ou não, pode suscitar reflexões discordantes ou não do autor. Dessa forma, Chartier afirma que

a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER, 2002, p. 59-60).

A relação entre realidade e representação é outra oposição a ser superada. Isto é, a história cultural procura compreender de que maneira se constitui o pensamento do homem e como esse é representado considerando que, não necessariamente, ele expressa o real. Por isso, é preciso levar em consideração que todo texto é construído mediante categorias, esquemas de percepção e de apreciação e a sua produção está imbricada de uma conjuntura específica.

Portanto, entendemos a necessidade dos devidos cuidados para não incorrer no erro de fazer uma mera descrição dos fatos assim como, de construir uma ‘verdade’ acerca do que pensaram Paschoal Lemme e Anísio Teixeira sobre educação e democracia. Mas produzir a partir de conjecturas, de um olhar subjetivo e das apropriações do ponto de vista de quem pesquisa, uma história intelectual de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira.

É no domínio temático da história intelectual, designada como história das ideias, história da filosofia, história literária, história da arte, dentre outras designações, (Chartier, 2002) que apoiamos nossa pesquisa. Embora esse campo da história enfrente problemas de nomenclatura, pois em cada país é designado de uma forma, segundo Chartier (2002, p. 30-31) “estas definições designam, no fundo, a mesma coisa: o campo da história dita intelectual cobre, de facto, o conjunto das formas de pensamento e o seu objeto não é, à partida, mais preciso do que o da história social ou econômica”.

Chartier (2002) se baseia na definição de história intelectual dada por Robert Darnton que a compreende de forma abrangente e agregadora de todas as formas de pensamento: o pensamento sistemático, isto é, a filosofia que se insere na história das ideias; o pensamento informal e a opinião que se inserem na história intelectual; a ideologia e a difusão das ideias que se inserem na história social das ideias; o sentido antropológico, que engloba as visões de mundo e as mentalidades coletivas, que se insere na história cultural.

De acordo com Dosse (2004, p. 297):

De forma correta, Darnton preconiza uma mistura multidimensional onde utiliza ao mesmo tempo a lógica própria das ideias, a da vida intelectual e a política cultural, considerando portanto essa história não uma área a parte, mas o componente de uma história total das formas do pensamento e de suas práticas.

É possível depreender, por meio do que expressa Chartier (2002) e Dosse (2004), que Robert Darnton preconiza a utilização de todas as dimensões do pensamento, considerando que o homem é um ser global, fruto do meio e por isso, a sua forma de pensar e sentir está vinculada a várias dimensões do pensamento e não se pode pensar em uma história intelectual apenas por uma única dimensão desse pensar.

A história intelectual foi sendo reformulada, juntamente com a História Tradicional, especialmente com a Escola dos *Analles*, no século XX, e com os movimentos intelectuais que aconteciam, em especial na França. Le Febvre e Marc Bloch começaram a pensar em uma nova história intelectual que atendesse aos anseios do momento. Segundo Chartier (2002, p. 32), “para Febvre, pensar a história intelectual é, antes de mais, reagir perante os escritos que, na sua época, dela se reclamam”.

Dosse (2004) afirma que Lucien Febvre queria romper com a tradicional história intelectual, que fazia deduções dos processos de transformação social a partir de alguns pensamentos voluntaristas. Para ele, a história das ideias estava imobilizada nas suas abstrações e era necessário imprimir à história intelectual uma análise histórica fundamentada em fatos de mentalidade e na relação com outras manifestações da época. Isto é, nas palavras de Lucien Febvre “na história do pensamento científico tal como eu a concebo e tento praticá-la... é essencial recolocar as obras estudadas em seu meio intelectual e espiritual, interpretá-las em função dos hábitos mentais, das preferências e das aversões de seus autores” (FEBVRE apud DOSSE, 2004, p. 284).

Segundo Chartier (2002, p. 42) o que Febvre pretendia com o seu projeto era a “reconstituição dos sentimentos e das sensibilidades próprios aos homens de uma determinada época”. Para isso, Febvre defendia o conceito de utensilagem mental no qual cada

sociedade/civilização cria os seus próprios utensílios/mecanismos para interpretar uma dada realidade. Ou seja, os modos de pensar de uma determinada sociedade não se mantêm intactos e imobilizados pelas sociedades futuras. Por isso, é preciso pensar nos conceitos de educação e democracia de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira em relação aos conceitos e definições de uma época determinada, ou seja, do período de vivência de ambos e não a partir da época de quem pesquisa.

A partir dos anos 60 do século XX a historiografia francesa, partindo do conceito de mentalidade de Jaques Le Goff, sofreu uma reformulação e as categorias psicológicas do pensamento, como o imaginário e a percepção coletiva das atividades humanas, foram postas em evidência juntamente com a categoria intelectual que passou a valorizar a concepção das ideias por meio da circulação das palavras e do conteúdo intelectual. O que pode ser classificado, segundo Mandrou, como “o campo da inteligência e do afetivo” (MANDROU apud CHARTIER, 2002, p. 41).

Dessa introdução da psicologia afetiva na história das mentalidades resultou uma reformulação na história das ideias que introduziu os conceitos de ideias-forças e de conceitos essenciais⁷ bem como a quantificação por meio de séries, que remete “à recolha e ao tratamento de dados homogêneos, repetidos e comparáveis a intervalos regulares” dos quais “dependem vários corolários, e antes de mais o privilégio dado a conjuntos documentais, massivos na sua maioria socialmente representativos e que permitem, para um longo período, traçar os contornos de dados múltiplos” (CHARTIER, 2002, p. 44).

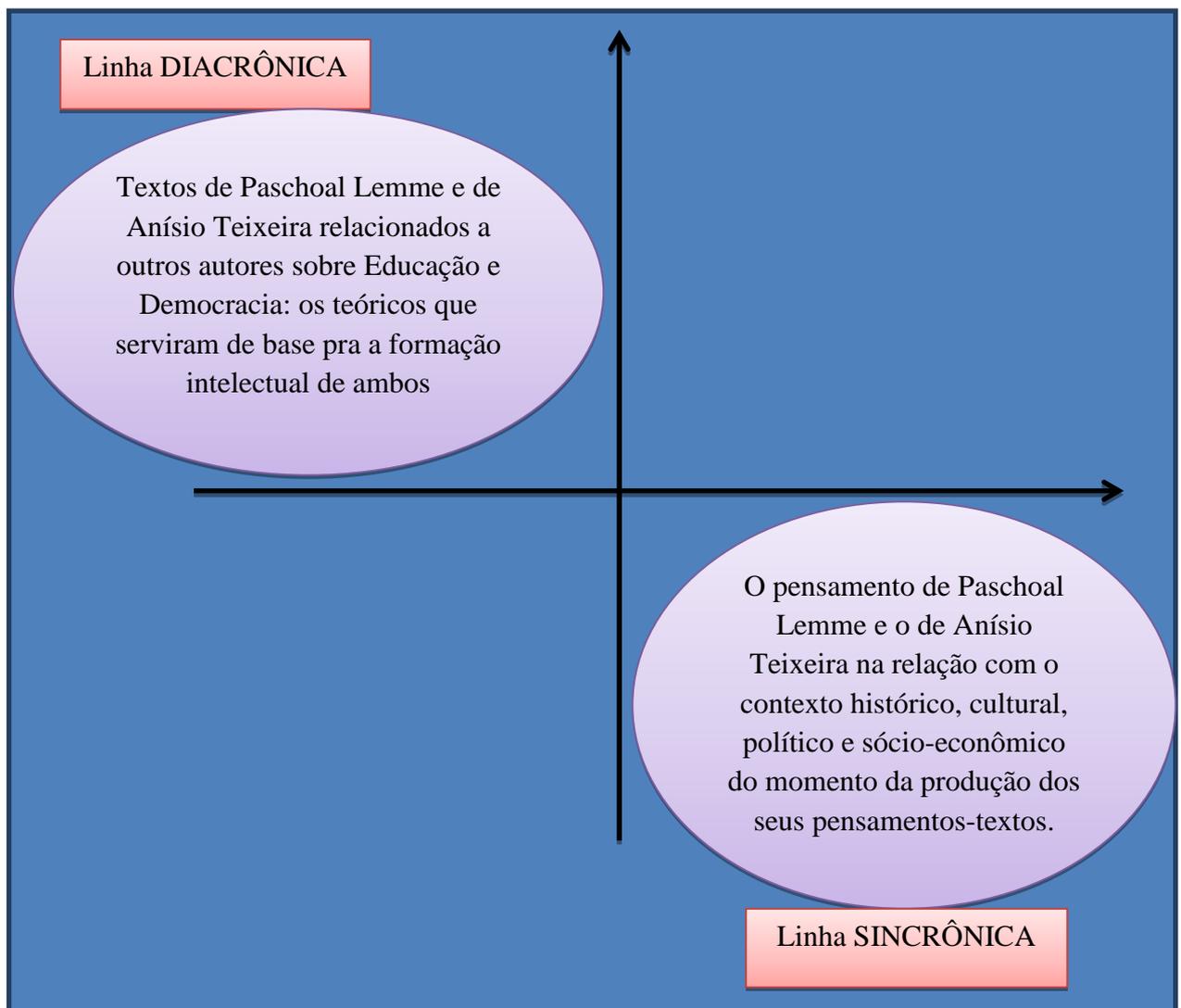
Segundo Chartier, essa característica não só aproxima a história intelectual da história econômica e social pela semelhança metodológica como lhe atribui uma dupla problemática, a das durações e da maneira de conceber as relações entre os grupos sociais e os níveis culturais. Quanto à duração, a questão posta por Chartier é: como articular o tempo longo das mentalidades que em geral é pouco móvel e plástica com o tempo curto de bruscos abandonos ou de transferências coletivas de crença e sensibilidade? (CHARTIER, 2002). No que se refere à relação entre os grupos sociais e os níveis culturais, Chartier questiona que “as divisões utilizadas para classificar os factos de mentalidade são sempre as que resultam de uma análise social que hierarquiza os níveis de fortuna, distingue os tipos de proventos, classifica as profissões” tornando-se, assim, “um primado quase tirânico do social” (CHARTIER, 2002, p. 45).

⁷ Sobre ideias-forças, conceitos essenciais vide A. Dupront, *Problemes et méthodes d'une histoire de l'psychologie collective*, Annales E.S. C., 1961.

Dessa forma, a história intelectual defendida por Chartier e Dosse está centrada no pensamento de Carl Schorsk, que desenvolveu o conceito a partir de um campo de interseção entre duas linhas: uma vertical, diacrônica, em que se estabelece a relação de um texto com as manifestações anteriores no mesmo ramo de atividade cultural; e outra horizontal, sincrônica, em que se estabelece a relação do objeto intelectual com o que surge simultaneamente noutros ramos ou aspectos de uma cultura (CHARTIER 2002, DOSSE, 2004).

A partir dessa concepção, pensamos no seguinte esquema acerca da compreensão da relação entre educação e democracia no pensamento de Paschoal Lemme e no de Anísio Teixeira:

Quadro 1. Estrutura de interseção da compreensão diacrônica e sincrônica do pensamento de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira



Compreendemos a partir daí, que o principal objeto de estudo dos que se utilizam da história intelectual são as diferentes questões que compõem um texto ou um sistema de pensamento, que ocorre na interseção de várias dimensões. Especificamente, nesse estudo, as várias dimensões, afetiva, emocional, intelectual, cultural, social, política, entre outras, que compuseram a construção do pensamento de Paschoal Lemme e do de Anísio Teixeira acerca da relação estabelecida por estes sobre educação e democracia.

Portanto, nos propomos, por meio da história intelectual, ultrapassar os limites de uma abordagem puramente estruturalista em detrimento de uma abordagem histórica. Essa abordagem mais ampla torna possível que uma obra tenha várias e novas leituras por parte de cada leitor que ao utilizar-se da sua intersubjetividade articula sua capacidade interpretativa e consciência crítica na análise da obra. Segundo Dosse (2004) existem várias maneiras de ler um livro e, para Chartier (2002), o leitor, ao ler um livro, está consumindo uma obra que foi produzida por outrem ao mesmo tempo em que também produz, não um livro, mas uma interpretação e apropriação independente de quem a produziu.

Para Jean-François Sirinelli (2003) a história intelectual pressupõe um número de conectores para dar conta da análise por apresentar características heterogêneas. O primeiro conector é o da geração. Este autor defende que por meio dela é possível perceber como uma determinada pessoa age de acordo com uma geração específica, as ações, o engajamento intelectual, as contradições e o engajamento com os combates de um determinado tempo

O segundo conector é o estudo dos meios sociais em que os intelectuais estiveram imersos, ou seja, das redes de sociabilidade nas quais esses meios se evoluem. A estrutura dessas redes de sociabilidade pode ser averiguada por meio das revistas, manifestos ou petições. Sirinelli (2003) sugere, ainda, que as redes de sociabilidade do campo intelectual podem ser estudadas como um campo magnético, a partir do conceito de afinidade eletiva⁸, em que se torna possível estabelecer a partir de temas diferentes analogias estruturais, movimentos de convergência, atrações recíprocas ou mesmo confluências ativas. Isto é, esse conector nos possibilita pensar que as redes de sociabilidade eram formadas por intelectuais que convergiam e/ou divergiam na sua forma de pensamento, mas, no entanto, tinham aptidões para conviver em grupo e afinidades que permitiam essa sociabilidade.

Acreditamos que a história comparada propiciou uma reflexão peculiar das semelhanças e diferenças do nosso objeto de estudo, “a relação entre educação e democracia no pensamento de Paschoal Lemme e no de Anísio Teixeira”, pois possibilitou um olhar

⁸ Esse conceito de afinidade eletiva foi aplicado por Max Weber, numa perspectiva sociológica, para descrever as relações entre doutrinas religiosas e *ethos* econômicos (Dosse, 2004).

diferenciado acerca dos dois intelectuais a partir de horizontes que ainda não haviam sido explorados. A História Comparada nos propiciou repensar a história permitindo uma aproximação entre passado e presente. A Nova História Cultural nos permitiu olhar para a história a partir dos livros, do contexto, de evidências, da vida dos educadores, numa dimensão ampla do ser humano, ou melhor, pelas várias dimensões que caracterizam o ser humano. Enquanto que a História Intelectual, por sua vez, contribuiu com o estudo das diferentes questões que compõem, na interseção de várias dimensões, um texto ou um sistema de pensamento. Essa articulação epistemológica nos possibilitou ampliar o conhecimento acerca dos dois pensadores, bem como, a relação entre educação e democracia e refletir sobre a história da educação brasileira.

Quanto à organização do trabalho, este está dividido em quatro seções, a contar da Introdução que constitui a primeira delas. Nessa seção optamos por apresentar o caminho trilhado durante o desenvolvimento da pesquisa, dando ênfase à justificativa pela escolha da temática, problema de pesquisa, objetivos e pressupostos teórico-metodológicos. A segunda seção traz o itinerário de vida de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira. Nela apresentamos a construção da intelectualidade dos educadores a partir dos aspectos relativos à trajetória da vida familiar, formação escolar, atuação pública - profissional e a construção das opções políticas e filosóficas de cada educador. Na terceira seção, apresentamos sob a ótica da visão de Paschoal Lemme e Anísio Teixeira aspectos da educação brasileira no século XX, bem como, proposições dos educadores para a educação pública no Brasil. Na quarta seção discutimos as concepções de educação e de democracia dos educadores na interseção com os teóricos que serviram de base para a construção das suas matrizes de pensamento. E, por fim, apresentamos as nossas considerações acerca da relação que Paschoal Lemme e Anísio Teixeira estabeleceram entre educação e democracia.

Na seção a seguir, apresentaremos a construção da intelectualidade de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira a partir da relação estabelecida com o contexto histórico, cultural, político e sócio-econômico do momento da produção dos seus pensamentos-textos, constituindo, dessa forma, a linha sincrônica do pensamento de ambos.

2 A CONSTRUÇÃO DA INTELLECTUALIDADE DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA: ITINERÁRIOS DE VIDA

Paschoal Lemme e Anísio Teixeira nasceram em 1904 e 1900, respectivamente, pertencendo, portanto, a uma mesma geração. Começaram a trabalhar na educação pública no mesmo ano, 1924; Paschoal Lemme no estado do Rio de Janeiro e Anísio Teixeira no estado da Bahia. Trabalharam juntos na instrução da educação pública no Rio de Janeiro da década de 1930 e foram dois dos protagonistas da educação no século XX, integrando o movimento dos educadores que lutaram por uma educação pública, democrática, laica, obrigatória e de qualidade.

Nesse capítulo apresentamos a linha sincrônica da constituição do pensamento de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira por meio do contexto histórico, cultural, político e socioeconômico que permeou a produção dos seus pensamentos-textos. Considerando a proposta epistemológica do estudo comparado, apresentamos de forma simultânea as trajetórias dos dois educadores no intuito de, ao longo do texto, apontarmos as semelhanças e diferenças não apenas no pensamento de ambos, mas no decorrer da sua constituição.

Para além da atuação efetiva de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira na educação pública, destacamos a importante contribuição teórica que compõe a obra de cada um desses intelectuais que teve repercussões no pensamento filosófico educacional brasileiro. Paschoal Lemme e Anísio Teixeira procuraram escrever, principalmente, sobre a situação da educação brasileira, os problemas que permeavam a educação pública e os desafios a serem superados pelo Brasil.

A produção intelectual de Paschoal Lemme consta de 11 livros, dentre os quais cinco volumes são de uma série especial de suas memórias. Além dos livros, produziu uma série de artigos, comunicações, entrevistas, correspondências e notas que foram publicadas em jornais e revistas.

Os livros de Paschoal Lemme, como ele próprio destaca, tiveram sempre um caráter militante. Isto é, escrevia sempre de modo a se posicionar de forma imediata perante os acontecimentos. Dada essa característica e o seu posicionamento político que ia de encontro à lógica do pensamento hegemônico, os seus livros foram subalternizados pelas grandes editoras. Dessa forma, os seus escritos e livros tiveram pequenas tiragens, geralmente em jornais e editoras que tinham uma ligação com o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Somente a partir do final da década de 1980, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e de alguns educadores, a sua obra começou a ser divulgada no campo da

educação (BRANDÃO, 2010). No quadro a seguir encontramos a relação dos livros de Paschoal Lemme:

Quadro 2. Livros de Paschoal Lemme

PASCHOAL LEMME			
Título	Tipo de Publicação	Editora/Ano	Local
Educação supletiva: educação de adultos	Livro	Jornal do Comércio/1940	Rio de Janeiro
Estudos de educação	Livro	Livraria Tupã/1953	Rio de Janeiro
A situação do ensino no Brasil (À margem da Conferência Mundial de Educadores)	Livro	Gráfica Lux/1955	Rio de Janeiro
A educação na URSS	Livro	Editorial Vitória/1956	Rio de Janeiro
Problemas Brasileiros de Educação	Livro	Editorial Vitória/1959	Rio de Janeiro
Educação Democrática e Progressiva	Livro	Editorial Pluma/1961	São Paulo
Memórias, infância, adolescência, mocidade	Livro	Cortez; Inep/1988	São Paulo; Brasília
Memórias: vida de família, formação profissional, opção política	Livro	Cortez; Inep/1988	São Paulo; Brasília
Memórias: reflexões e estudo sobre problemas de educação e ensino	Livro	Cortez; Inep/1988	São Paulo; Brasília
Memórias: estudo e reflexões sobre problemas de educação e ensino. Participação em conferências e congressos nacionais e internacionais	Livro	Inep/1993	Brasília
Memórias: estudos de educação e destaques da correspondência	Livro	Inep/2000	Brasília

Fonte: MOURA, A. D. jun. 2014⁹.

A produção intelectual de Anísio Teixeira consta de livros, uma vasta quantidade de artigos publicados em livros e periódicos, correspondências e relatórios sobre a educação, em especial do estado da Bahia, sobre o período em que esteve à frente da instrução pública. A Universidade Federal do Rio de Janeiro lançou a “Coleção Anísio Teixeira” e está relançando vários livros do autor.

Ao contrário de Paschoal Lemme, Anísio Teixeira teve sua obra amplamente divulgada pelas revistas e boletins de circulação rápida, bem como, pelas editoras de maior prestígio à época - Companhia Editora Nacional e Melhoramentos. Podemos inferir, entre outros motivos, que isso se deu não apenas porque ele expressava reflexões sobre os problemas educacionais vigentes, mas porque o seu pensamento convergia com o pensamento hegemônico de que a educação democrática seria a condição para a igualdade social, além da condição econômica, política e social de prestígio de que gozava juntamente com a família. Os livros produzidos por Anísio Teixeira podem ser visualizados no quadro 3:

⁹ Dados retirados do livro “Paschoal Lemme” escrito por Zaia Brandão, da coleção Educadores – MEC. No livro consta ainda a relação dos artigos e comunicações publicados em revistas e jornais, a relação de obras traduzidas pelo educador bem como uma relação de textos que foram escritos sobre o autor.

Quadro 3. Livros de Anísio Teixeira

ANÍSIO TEIXEIRA			
Título	Tipo de Publicação	Editora/Ano	Local
A escola na Bahia. Curso de Férias	Livro	Nova Gráfica/1927	Salvador
Aspectos americanos de educação	Livro	Tip. de S. Francisco/1928	Salvador
Educação Progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação	Livro	Editora Nacional/1934	São Paulo
Em marcha para a democracia, à margem dos Estados Unidos	Livro	E. Guanabara/1934?	Rio de Janeiro
Educação para a democracia. Introdução à administração educacional	Livro	Livraria José Olympio/1936	Rio de Janeiro
A educação e a crise brasileira	Livro	Ed. Nacional/1956	São Paulo
Educação é um direito	Livro	Ed. Nacional/1958	São Paulo
Educação não é privilégio	Livro	Ed. Nacional/1968	São Paulo
Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola	Livro	Ed. Nacional/1968	São Paulo
Educação e o mundo moderno	Livro	Ed. Nacional/1969	São Paulo
Educação no Brasil	Livro	Ed. Nacional/1969	São Paulo
Ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução até 1969	Livro	Ed. Nacional/1989	São Paulo
Educação e Universidade	Livro	Editora da UFRJ/1998	Rio de Janeiro

Fonte: MOURA, A. D. jun. 2014¹⁰.

Em que pesem essas diferenças de prestígio editorial, percebemos tanto na trajetória de Paschoal Lemme quanto na de Anísio Teixeira uma preocupação em registrar, por meio de relatórios, o trabalho que vinham desenvolvendo na educação pública brasileira e a imensa necessidade de refletir acerca dos problemas enfrentados pela educação, levando-os a participar ativamente do debate político educacional.

Para refletirmos acerca da produção intelectual de ambos entendemos ser necessário compreender o processo de construção da intelectualidade de cada um. As reflexões que Cláudia Alves (2012) faz dos escritos de Sirinelli sobre a construção de itinerários intelectuais, nos ajudam a entender que estes itinerários não estão colocados de forma aleatória ou pré-definidos, mas vão se construindo ao longo da vida. Para Alves,

construir itinerários é afinar a capacidade de observação para elementos do contexto histórico que se traduzem em vivências cotidianas, que marcam a sensibilidade, as escolhas, as afinidades, as aproximações e os deslocamentos que conformam o desenho da trajetória intelectual. Nessa trajetória ele é tomado como indivíduo inserido em múltiplas dimensões espaço-temporais (ALVES, 2012, p. 116).

¹⁰ Dados retirados do livro “Anísio Teixeira” escrito por Clarice Nunes, da coleção Educadores – MEC. No livro também consta a lista de toda a produção de relatórios e artigos publicados em jornais e revistas, além de uma relação de textos sobre o autor.

A trajetória de vida desses pensadores, compreendida a partir das suas origens, do contexto das vivências familiares e sociais, constitui-se num caminho para melhor refletirmos sobre suas escolhas, pensamentos e ações. Segundo Alves é o exame detalhado das circunstâncias dos diversos momentos da vida do intelectual no seu contexto histórico que “auxilia o historiador a evitar o erro da projeção de uma representação final, fruto de uma carreira já concluída, sobre os anos de gestação, como se tudo estivesse pronto desde o começo” (ALVES, 2012, p. 116).

O intelectual se constitui a partir dos acontecimentos ao longo da vida que vão lhe impondo tomadas de decisão, escolhas e reflexões. Assim, a reconstituição da história de vida, segundo Taylor e Bogdan, pressupõe uma análise por meio de “*un proceso de compaginación y reunión del relato, de modo tal que el resultado capte los sentimientos, modos de ver y perspectivas de la persona*” (1994, p. 174).

Desse modo, captar os sentimentos, modos de ver e perspectivas de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira pressupõe uma descrição dos acontecimentos e experiências importantes na vida de cada um deles para então relacionarmos com o modo de pensar a educação e a democracia em cada um. Taylor e Bogdan (1994) alertam ainda para o risco de rotulação de determinada pessoa por um dado específico de um determinado momento da vida do sujeito. Os autores questionam a necessidade da análise sobre a história de vida se fundamentar no conhecimento íntimo dos dados da pesquisa.

Reconstituir, dessa forma, o itinerário intelectual de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira, é primordial para compreendermos as suas concepções acerca da educação e da democracia. Portanto, consideramos fundamental entender o período histórico, político e educacional do Brasil, em especial, no período de nascimento, crescimento, formação e atuação destes educadores. Adotamos como estratégia falar simultaneamente deles a partir dos aspectos: família, formação, trabalho – serviço público e opção política e filosófica.

2.1 TRAJETÓRIA DE VIDA DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA

Para traçar o itinerário da vida e obra de Anísio Teixeira recorreremos a outros estudos acerca do educador e a correspondências trocadas entre familiares e amigos. Sobre a vida e obra de Paschoal Lemme recorreremos, especialmente, às informações fornecidas pelo próprio educador através das suas memórias. Ao escrevê-las, Paschoal Lemme adverte que “os tempos passados ‘que não voltam mais’ são passíveis apenas de uma evocação imperfeita,

pois são irreproduzíveis as circunstâncias que os criaram e a tessitura de emoções em que aconteceram” (LEMME, 2004a, p. 23).

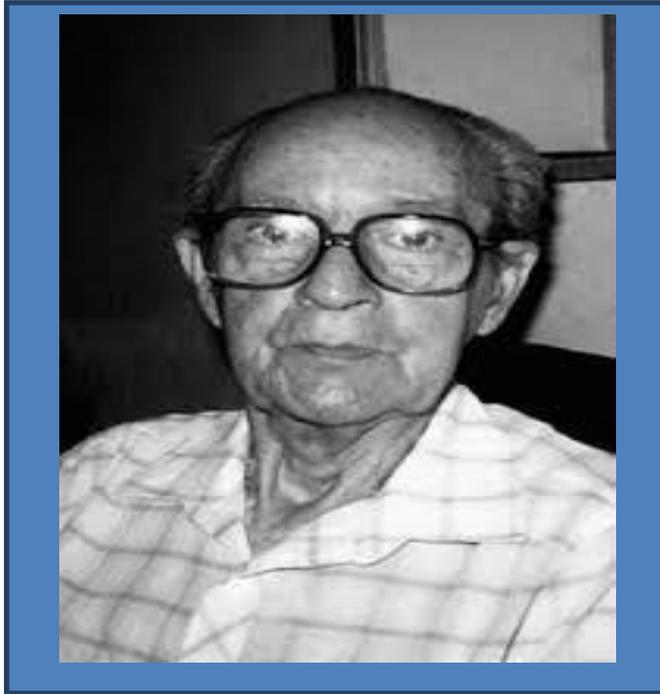
A compreensão dessa construção de itinerários perpassa pelos aspectos relevantes do convívio com a família e com os amigos, da formação escolar e profissional, mas, sobretudo, pelo contexto de nascimento e vivências de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira. Ambos nasceram no início do século XX, quando o Brasil entrava no seu quinto século de “descobrimento”. Foi um período marcado por grandes acontecimentos nacionais e internacionais e o pensamento democrático e desenvolvimentista era pulsante no país, bem como a expectativa de superar os problemas oriundos da formação histórica do Brasil.

A história do Brasil, de forma sucinta, apresenta desde a sua formação até os dias atuais uma acentuada continuidade dos problemas sociais, econômicos, educacionais, dentre outros. Desde a colonização é possível destacar problemas recorrentes e permanentes relacionados à formação demográfica, à distribuição geográfica da população e problemas socioeconômicos que vão se reconfigurando na sociedade brasileira sem a apresentação de uma solução.

A colonização do Brasil por portugueses o inseriu num epicentro europeizante do mundo moderno, absorvendo o seu modelo universal de cultura e civilização e a natureza essencialmente econômica pautada na atividade mercantil. Ao longo dos anos, o Brasil passou por vários conflitos e acontecimentos que, de uma forma ou de outra, provocaram transformações seja na economia, na política, na cultura, no sistema educacional ou mesmo nas formas de pensamento da sua população (PRADO JR., 1978).

Em função do longo período de colonização (1500-1822) e do período de imperialismo (1822-1889), o país enfrentava diversos problemas de ordem econômica, política e social no início do século XX, quando já vivia a sua Primeira República (1889-1930). República esta que foi instalada com o ímpeto de que essas mazelas fossem solucionadas e de que se desse, enfim, o desenvolvimento do Brasil.

E foi em meio a esse contexto da Primeira República que nasceu Paschoal Lemme, em 12 de novembro de 1904, na cidade do Rio de Janeiro, tendo falecido em 1997, na mesma cidade.



Fotografia 1. Paschoal Lemme
Fonte: www.paschoallemme.com.br

Filho de imigrantes, seu pai, Antônio Lemme, italiano da região da Calábria, veio para o Brasil com apenas 14 anos de idade acompanhado de um irmão mais jovem; sua mãe, Maria do Nascimento Paes, portuguesa de Vizeu, imigrou para o Brasil com a família quando tinha 2 anos de idade. Embora fossem oriundos de família de classe média tiveram que trabalhar com afinco para conseguir se estabelecer no Brasil.

O pai de Paschoal Lemme se formou cirurgião dentista pela escola de medicina do Rio de Janeiro. Antes, porém, trabalhou durante longos anos como dentista prático e em outras ‘atividades mais modestas’ como dizia o próprio Paschoal Lemme, enquanto que a mãe trabalhou duramente para dar conta da casa e dos doze filhos que sobreviveram de um total de dezesseis. Paschoal Lemme foi o terceiro dentre os filhos e foi iniciado na leitura e na escrita pela mãe, que sonhava em ser professora, mas por motivos pessoais desistiu da profissão.

Um pouco antes, nasceu Anísio Spínola Teixeira em 12 de julho de 1900, na cidade sertaneja de Caetitê, localizada na região da Chapada Diamantina e das Almas, no estado da Bahia. Ele faleceu em 1971, na cidade do Rio de Janeiro.



Fotografia 2. Anísio Teixeira
Fonte: *site* do Google Imagens

Anísio Teixeira era o décimo quarto filho de Deocleciano Pires Teixeira, e o nono filho de Anna de Souza Spínola, que era a terceira esposa de seu pai numa sucessão de casamentos com três irmãs da família Spínola. Ambos eram de famílias tradicionais no interior da Bahia, de situação econômica abastada e influente na política baiana.

Seu pai, Deocleciano, nasceu em 1844, em Itaçu, sendo herdeiro de uma tradicional família que explorava minérios. Graduado em medicina pela Faculdade Nacional de Medicina da Bahia, foi nomeado, em 1873, Segundo Cirurgião de Corpo de Saúde da marinha, mas afastou-se logo em seguida para ingressar na vida política.

Foi eleito deputado provincial de 1888 a 1889. Com a República foi eleito novamente e atuou como diretor do conselho municipal. Exerceu o mandato de senador no período de 1893 a 1898 e foi eleito para o mandato seguinte, de 1899 a 1904, tendo renunciado em 1903. No entanto, ao receber os honorários pelo cargo sem exercer a função, no período de 1901 a 1902, destinou os recursos ao abastecimento de água da cidade (LIMA, 1978).

A sua mãe, Anna Spínola, era de uma família de latifundiários e também com tradição na política. O avô de Anísio Teixeira, Antonio de Souza Spínola, foi deputado geral e chefe político do Partido Liberal da cidade de Lençóis. Segundo Bertolletti (2010, p. 18) “os Spínola eram sucessores de uma tradição política de intenso engajamento no cenário da época, expressos pela atuação de alguns membros da família na perpetuação da história partidária herdada, que permaneceu por meio do exercício de postos públicos até meados de 1910”.

É importante destacar o contexto desse período da vida de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira. Do final do século XIX até 1930 o Brasil era ainda um país predominantemente agrícola. A economia herdada da Colônia era voltada exclusivamente para a exportação de matéria-prima para os grandes centros. A ordem internacional instituída era a do capitalismo industrial em que o sistema econômico, dotado de forças produtivas poderosas, necessitava das áreas periféricas, como é o caso do Brasil, para fornecimento dos produtos primários.

O café, que era gênero de crescente demanda no mercado internacional, em especial nos Estados Unidos, havia se tornado o principal foco das atenções no Brasil, mas produtos como o algodão, o açúcar, o cacau e a borracha contribuíram com o desenvolvimento da economia brasileira figurando entre os gêneros exportáveis. Entretanto, era o café o grande responsável pelo desenvolvimento da economia brasileira, pela instalação e expansão das ferrovias, pela ampliação da demanda e do consumo de bens econômicos por um número maior de brasileiros, pelo crescimento do mercado local e pelo desenvolvimento da indústria¹¹ (PRADO JR., 1978).

Segundo Prado Jr. (1978) dois fatores foram fundamentais para o crescimento industrial no país: a abolição dos escravos e a imigração. Esses acontecimentos estão intimamente ligados ao progresso da economia cafeeira, cuja consequência

mais importante e de efeitos mais amplos e profundos na vida do país, foi sem dúvida o papel que teve na abolição do trabalho servil e na instituição generalizada do trabalho livre, bem como neste outro fato tão intimamente associado à abolição e que vem a ser a afluência maciça de imigrantes europeus já desde meados, mas sobretudo a partir do último quartel do século passado” (PRADO JR., 1978, p. 67).

Com a extensão das lavouras de café houve uma necessidade premente por mão-de-obra. Com a cessação do tráfico africano em 1850, o declínio do número de escravos, em função das condições vegetativas em que viviam, o alto preço dos escravos e os constantes movimentos de fuga, a alternativa pela mão-de-obra escrava não mais se apresentava favorável.

A demanda da lavoura cafeeira exigia soluções rápidas para o seu contínuo crescimento. A solução veio por meio da imigração europeia. Com a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888 esse processo migratório se intensificou e tornou-se um dos principais

¹¹ O processo de industrialização brasileira começou em meados do século XIX, mas o seu crescimento só ocorreu no século XX, em várias regiões do país, com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro. Entretanto, estados como Minas Gerais e Rio Grande do Sul também tiveram importante contribuição nesse processo (FAUSTO, 2012).

fatores para as mudanças ocorridas no Brasil. Segundo Fausto (2012, p. 155), “o Brasil foi um dos países receptores dos milhões de europeus e asiáticos que vieram para as Américas em busca de oportunidade de trabalho e ascensão social”. O autor afirma que

cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil entre 1887 e 1930. O período 1887-1914 concentrou o maior número de imigrantes, com a cifra aproximada de 2,74 milhões, cerca de 72% do total. Essa concentração se explica, além de outros fatores, pela forte demanda de força de trabalho naqueles anos para a lavoura de café (FAUSTO, 2012, p. 155-156).

Esse processo migratório sofreu uma redução com a Primeira Guerra Mundial, mas, foi restabelecido logo após o fim do conflito, se estendendo até 1930. A maioria dos imigrantes era oriunda da Itália servindo assim como principal mão-de-obra para a lavoura do café.

O pai de Paschoal Lemme faz parte dessa estatística de italianos que vieram para o Brasil. Eles fugiam das condições de pobreza em que se encontravam no seu país de origem, principalmente, por conta dos subsídios oferecidos pelo governo, como pagamento de passagens e alojamentos, para trabalharem nas lavouras de café (FAUSTO, 2012).

Seu Antônio Lemme teve importância significativa na formação da personalidade dos filhos. Por sua origem, formação e temperamento, moldados no ambiente das lutas garibaldinas da unificação política de seu país de origem, ele mantinha o espírito combativo e altamente informado dos acontecimentos da sua atual pátria, o Brasil. Esse espírito foi transmitido aos filhos, conforme percebemos na narrativa de Paschoal Lemme:

É de notar que meu pai, italiano de nascimento, já se achava perfeitamente integrado e identificado com sua pátria adotiva; tornado brasileiro pela grande naturalização decretada em 15 de novembro de 1889 pela República nascente, ele nos incumbia, como talvez poucos pais brasileiros, o interesse pelos acontecimentos nacionais. Isso naturalmente por sua própria educação europeia, de valorização da coisa pública, dos fatos políticos e sociais, o que não era comum nas famílias brasileiras do mesmo nível social (2004a, p. 42).

E continua Paschoal Lemme ao reconhecer o legado transmitido pelo pai aos filhos:

Seu exemplo, seu trabalho, sua energia, seu interesse pela coisa pública e pelos destinos da pátria de adoção, seu espírito progressista e liberal, seu anticlericalismo, no sentido de não admitir qualquer manifestação de obscurantismo – tudo isso, foi um legado que nos transmitiu, que nos marcou, sem dúvida de maneira positiva (2004a, p. 56).

Paschoal Lemme reconhece que essa orientação recebida em casa, esse exemplo, não somente do pai, mas da mãe, que acompanhava os acontecimentos de maneira nada conformista, foi fundamental na sua formação e na dos irmãos para uma atuação ativa,

consciente e crítica perante os acontecimentos políticos e sociais vivenciados no Brasil e no mundo.

Prado Jr. assinala que a imigração europeia contribuiu significativamente com o processo de abolição da escravidão e com uma crescente elevação das aspirações e exigências populares por melhores condições de vida. Segundo o autor, os imigrantes por serem europeus, ainda que oriundos de regiões pobres e de baixo nível econômico “introduzem no Brasil padrões de comportamento e de consumo de ordem consideravelmente superior à presente na massa popular e trabalhadora do país” (PRADO JR., 1978, p. 69). O que significa um maior nível de exigências por parte dos trabalhadores em relação às suas condições de vida e à garantia de direitos.

Para Del Priore e Venancio (2010) os imigrantes tiveram grande participação no surgimento, nesse período, de sindicatos, de partidos políticos e do anarquismo. Segundo os autores, boa parte dos imigrantes tinha “experiência sindical ou participação no movimento anarquista europeu, por isso se destacaram na fundação e liderança de sindicatos” (DEL PRIORE e VENANCIO, 2010, p. 231).

Nesse período da primeira década do século XX, os movimentos sociais ganharam certo ímpeto, tanto no campo quanto na cidade, a exemplo da guerra de Canudos, do movimento do Contestado e das greves ocorridas nos campos por salários e melhores condições de trabalho. O crescimento das cidades e as várias atividades que ali se desenvolviam foram propiciando um movimento da classe trabalhadora que, infelizmente, alcançou pouco êxito e impediu a sua organização¹².

O comportamento ativo dos pais de Paschoal Lemme lhe proporcionou ser um jovem bem informado. A família era assídua leitora de jornais e lhe possibilitou o acesso a revistas nacionais e estrangeiras e ao cinema, que estava no auge. Também contribuiu para a sua formação o círculo de amigos formado na escola, que sempre discutia os temas da atualidade.

A educação recebida em casa, pautada na postura crítica, na visão humanista, no espírito progressista e anticlericalista levou os Lemme (forma como Paschoal Lemme se identifica com os irmãos) a se posicionarem de forma ativa na sociedade. O irmão mais novo, Antônio Lemme Junior, que ao seguir a formação do pai adotou o nome de Dr. Lemme

¹² Vários foram os motivos para o fracasso desse movimento, dentre eles, destaca-se as divisões internas de grupos que defendiam a organização em sindicatos, outros em partidos políticos e ainda, os que defendiam a anarquia; a repressão por parte do governo; as rivalidades étnicas entre negros e europeus; a pequena ascensão social de alguns imigrantes europeus que abandonavam o movimento e o retorno de muitos deles aos seus países de origem (FAUSTO, 2012; PRIORE; VENANCIO, 2010).

Junior, ingressou na política com o desejo veemente de transformar o mundo. Segundo Paschoal Lemme “sua inteligência e operosidade elevou-o até os mais altos postos do partido da esquerda radical. Sua honestidade e boa-fé destruíam-lhe a família, a profissão e, por fim, a própria vida” (2004a, p. 179).

Os demais irmãos de Paschoal Lemme, de modo geral, mantinham uma linha de pensamento progressista, e alguns deles com participação mais ativa nos movimentos, como Humberto Lemme, da diretoria da Aliança Nacional Libertadora (ANL), e Kardec Lemme, com ligações diretas com partidos de correntes nacionalistas.

A família de Anísio Teixeira também foi fundamental na formação de sua personalidade. Membro de uma família grande viveu em uma mansão espaçosa de mais de vinte cômodos e seis salas. Segundo Lima, era um

ambiente familiar numeroso, irrequieto e aberto à conversação, preferentemente nas refeições se repassavam acontecimentos, leituras e episódios. Por vezes, iluminavam as opiniões rompantes de veemência verbal. Em Anísio patenteava-se a tendência a discernir, a explicar, predominando a nota de judiciosidade e atilamento iluminativo de sua palavra. Dedicava-lhe o dr. Deocleciano verdadeira admiração pelo senso de equilíbrio dos conceitos e julgamentos. Considerava-o um magistrado nato (LIMA, 1978, p. 13).

Os primeiros anos da vida de Anísio Teixeira foram tranquilos, longe de preocupações ou qualquer outra atividade que lhe tirasse o foco dos estudos. Embora fosse uma criança franzina gozava de plena saúde e teve uma infância e adolescência feliz. Não era adepto de brincadeiras nas ruas da cidadezinha onde morava, mas se lançava às brincadeiras típicas do campo, como a caça, nas fazendas da família nos períodos de férias.

Desde a infância apresentava um espírito ameno e uma genialidade comunicativa que encantava o pai, e este acabou por depositar nele a esperança de uma carreira política. Seu Deocleciano tinha um pensamento republicano e era sensível aos problemas do seu estado e do país. Nas palavras de Clarice Nunes, o pai de Anísio 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” (NUNES, 2010, p. 15).

É natural que os pais de Anísio Teixeira desejassem que o filho seguisse a tradição familiar. Pois, por parte de ambas as ascendências, encontravam-se políticos, deputados e senadores.

Analisando os itinerários de vida de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira observamos semelhanças e diferenças desde o momento dos seus nascimentos. Nascidos em

1904 e 1900, respectivamente, Paschoal Lemme e Anísio Teixeira vivenciaram a mesma conjuntura política que permeava o país. Entretanto, dadas as condições econômicas diferenciadas de cada família essa conjuntura contribuiu diferentemente na formação de cada um. Paschoal Lemme se acostumou desde muito cedo às dificuldades da vida, enquanto que Anísio Teixeira teve uma vida mais tranquila, sem preocupações de ordem econômico-financeira. Podemos depreender que esse aspecto foi fundamental na definição das opções político-filosóficas dos educadores de forma divergente, como veremos no item 3.4 desta seção, bem como, no sucesso de um e subalternização de outro.

Uma característica comum no ambiente familiar de ambos era o contato intenso com assuntos da atualidade, leituras de literatura, política e com a informação por meio dos jornais. Ambas as famílias eram adeptas de discutir a conjuntura política e os acontecimentos econômicos do Brasil, o que contribuiu significativamente na formação de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira pelos interesses da coisa pública. Contudo, vale destacar que enquanto a família de Anísio Teixeira participava ativamente do cenário político, ocupando cargos e mandatos parlamentares, mas sempre na linha republicana e liberal, a família de Paschoal Lemme participava, indiretamente, por meio do acompanhamento dos acontecimentos nos jornais ou nos partidos e movimentos de oposição, a exemplo dos seus irmãos, que integraram a ANL, ou partidos de correntes nacionalistas e de esquerda radical.

A própria origem familiar de Paschoal Lemme o remete à formação de um pensamento mais progressista do que a de Anísio Teixeira, que oriundo de uma família republicana e liberal quase sempre esteve no centro do poder político local. E essa tradição familiar refletiu na atuação profissional de ambos, enquanto Anísio Teixeira ocupou cargos de maior destaque público, Paschoal Lemme ocupou cargos que não tinham a mesma projeção política.

2.2 FORMAÇÃO ESCOLAR DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA

Paschoal Lemme e Anísio Teixeira tiveram caminhos distintos no que tange à formação escolar. Paschoal Lemme, por sua origem de classe média, estudou toda a sua educação básica em escolas públicas do Méier, bairro suburbano onde morava no estado do Rio de Janeiro. Enquanto que Anísio Teixeira, por sua situação econômica abastada, estudou em escolas particulares durante toda a sua formação básica; inicialmente, com as professoras

Maria Teodolina das Neves Lobão¹³ e Priscila Spínola, sua tia. Depois ingressou em escolas de orientação católica, pertencentes à ordem jesuítica, como o Colégio São Luís Gonzaga e, em 1914, no Colégio Antônio Vieira, na cidade de Salvador, estado da Bahia.

É importante destacar que esse momento de escolarização de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira é marcado por rupturas, euforias, expectativas e transformações na educação brasileira em decorrência do processo de industrialização e urbanização vigente no Brasil, que tinha a educação como instrumento de elevação do país para o desenvolvimento social, político, econômico e cultural. E para isso precisava diminuir os índices de analfabetismo e preparar a população para o trabalho industrial que o sistema exigia, isto é, formação de mão-de-obra orientada pelo trabalho a ser desenvolvido nos novos espaços de produção econômica criados pela indústria.

Paschoal Lemme ao fazer o curso primário e complementar na 2ª escola masculina do 9º distrito escolar denominada Visconde de Cairu, sob a direção do professor Teófilo Moreira da Costa (1879-1928), diretor e professor de língua portuguesa, vivenciou, na referida escola, experiências de formação manual oferecida aos alunos, por meio de oficinas para trabalhos em madeira, carpintaria, marcenaria, tornearia, envernizamento e empalhação.

Embora o professor Teófilo Moreira apresentasse grande preocupação com a formação manual dos alunos que frequentavam a escola sob sua direção, também era grande a preocupação com a formação política e intelectual dos alunos. Paschoal Lemme nutria verdadeira admiração por esse professor que incentivava os alunos a acompanhar os acontecimentos políticos do país e que tratava os alunos com severidade, quando necessário, porém nunca de forma desrespeitosa.

Foi nesse período que teve a definição da profissão que iria seguir. Nas palavras de Paschoal Lemme, foi nela que sofreu

a admirável influência de um desses verdadeiros educadores intuitivos, que também existiam na época, apesar da precariedade dos cursos de formação de professores e a grande quantidade de mestres leigos, sem qualquer curso: a pedagogia, a didática, a metodologia, as técnicas de ensino, ainda ensaiavam seus primeiros passos, mas a vocação, a intuição e a dedicação supriam essa falha (2004a, p. 92).

Paschoal Lemme comparou o trabalho desenvolvido pelo professor Teófilo Moreira na Escola Visconde de Cairu ao trabalho desenvolvido por Pestalozzi, no Instituto de Yverdon na Suíça, e de Makarenko na Rússia, na tentativa de recuperar alunos que apresentavam mau

¹³ Maria Teodolina das Neves Lobão (1886 - 1978), brasileira, conhecida como Mariquinha, nasceu no interior da Bahia e foi a primeira professora municipal que lecionou para classe de homens, em Caetitê – BA. Editou um dos romances de seu pai, José Marcelino das Neves, intitulado “Lavras Diamantinas”, em 1968. Exerceu o magistério primário durante 33 anos de sua vida (Fonte: <http://www.google.com>).

comportamento e desleixo nos estudos. O professor Teófilo Moreira da Costa foi quem possibilitou as primeiras experiências de Paschoal Lemme com o magistério, quando este era ainda um aluno do ensino complementar, estimulando-o a assumir a educação como profissão, pois acreditava na sua capacidade e competência docente. Paschoal Lemme traduz da seguinte forma essa ação do Professor Teófilo Moreira:

Sentia gozar da simpatia e da confiança do professor Teófilo, que muitas vezes me incumbia de assumir a direção de classes dos menores, nas faltas dos respectivos professores. E apesar da minha timidez, pouca idade e experiência, ele sempre me elogiava achando que me desempenhava da tarefa até mesmo melhor que os professores efetivos” (LEMME, 2004a, p. 98).

Esta experiência causou grande influência na decisão futura de Paschoal Lemme que optou em ser professor, contrariando a vontade da família que desejava que ele se tornasse um dentista. Certo dia ao responder à indagação do pai sobre o que queria ser, respondeu prontamente “Se não for professor, não serei mais nada!” (LEMME, 2004a, p. 104). Sobre a influência do professor Teófilo e a decisão de se tornar professor Paschoal Lemme relata:

Não faço a menor ideia do que o levou a fazer-me objeto de suas atenções. Talvez por não ter um filho homem? O fato é que sua ação sobrepujou os esforços de meu pai para fazer com que eu o seguisse em suas atividades profissionais. Na luta silenciosa e sem palavras que suas influências travaram na minha formação saiu vitorioso o professor Teófilo (LEMME, 2004a, p. 104).

Em 1919, aos 14 anos de idade, Paschoal Lemme ingressou na Escola Normal do Rio de Janeiro e aos 18 anos tornou-se um jovem professor. Por influência externa, pressão social e familiar sentiu necessidade de obter um curso superior e elevar-se acima do magistério primário, que era tido como uma profissão mais feminina e de pouca remuneração. Optou por fazer engenharia, sendo aprovado nos exames em 1925. Este era o terceiro curso mais procurado pela juventude, depois dos cursos de direito e de medicina, mas não tinha a verdadeira intenção de exercer a profissão.

É importante destacar que somente a classe média e a aristocracia tinham acesso à formação de níveis médio e superior, mesmo no início do século XX. Uma realidade que se preservava na educação brasileira desde a constituição do Brasil. A finalidade dessa formação era preencher o tempo livre de “forma digna” e a futura ocupação de cargos na sociedade aristocrática. Essa realidade, reflexo do modo de produção escravista, perdurou durante quase quatro séculos na sociedade brasileira e determinou que todos os demais membros da

população fossem excluídos de qualquer tipo de educação formal. A estes bastava a capacidade física para desempenhar funções voltadas para o trabalho manual.

Foi com o surgimento da mineração e, por consequência, da emergente classe burguesa, no século XVIII, que a educação passou a ser pauta de reivindicação de uma população até então excluída do processo educacional vigente.

No início do século XIX, em 1823, a Lei de 20 de outubro declarou livre a instrução popular, isto é, abriu caminho à iniciativa privada que era dominada quase que exclusivamente pela igreja católica. Dessa forma, a igreja retomava e confirmava o poder político que exercia há muito tempo na sociedade.

Porém, a pequena burguesia foi estabelecendo-se politicamente na sociedade e exercendo seu poder. Uma vez que essa burguesia já alimentava ideias iluministas, travou um embate com a classe dominante em função do pensamento aristocrático-rural desta. Esse embate contribuiu significativamente para a abolição da escravatura e a proclamação da república.

A proclamação da Primeira República gerou expectativas de melhorias e criou durante o período (1889-1930) um movimento intenso por transformações da realidade educacional e social brasileira. Entretanto, proclamada a república, o Brasil permaneceu com os resquícios de uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática em função do longo período colonial brasileiro. A educação popular¹⁴ ainda não havia se tornado, nesse período, um problema do Estado Nacional dada a descentralização da educação que ficou a cargo de cada estado federado (SAVIANI, 2008).

A igreja católica ainda exercia grande poder na sociedade e dominava boa parte da educação, especialmente, a dos filhos das famílias de classe mais elevada economicamente. Vale destacar que a educação brasileira durante todo o período do Brasil Colônia (1500-1822) esteve subordinada à Companhia de Jesus e somente em meados do século XVIII, com as reformas pombalinas, a educação ficou sob a responsabilidade do Estado imperial; porém, sem grandes rupturas, pois a educação continuava com os traços da educação jesuítica.

¹⁴ O termo educação popular utilizado antes da década de 1960 servia para designar o movimento estabelecido no sentido de popularizar a educação, ou seja, de fazer com que a população brasileira tivesse acesso a um mínimo de educação formal. Isso aconteceu por vários motivos, entre eles, o processo de industrialização que requeria uma mão de obra minimamente escolarizada; o Brasil precisava melhorar a sua imagem diante de outros países; o movimento da escola nova que defendia a massificação da educação como direito de todos, de forma universal e gratuita, entre outros. Entretanto, essa educação popular estava pensada dentro dos princípios liberais, com base no positivismo e no potencial biológico de cada indivíduo, ou seja, a escola era uma só para todos e o êxito escolar dependeria do potencial biológico de cada indivíduo. A partir da década de 1960 a educação popular passa por uma reformulação de conceito e/ou concepção (SILVA, 2006).

Anísio Teixeira ao estudar nas escolas de ordem jesuítica foi fortemente influenciado pela doutrina, especialmente, pelo Padre Luiz Gonzaga Cabral¹⁵, chegando a cogitar veementemente tornar-se um jesuíta. A essa posição, sua família colocou-se peremptoriamente contrária. Os pais de Anísio Teixeira, então, resolveram no intuito de tirá-lo definitivamente essa ideia da cabeça, mandá-lo para o Rio de Janeiro a fim de fazer o curso de direito.

Obediente que era à família partiu para o Rio de Janeiro. Sem desistir da vontade de tornar-se um jesuíta, Anísio Teixeira escreveu uma carta, pedindo novamente a autorização dos pais, na qual justificou as razões que o levou a tal decisão, alegando o seu caráter acanhado que o anularia na vida pública, como era da vontade de seus pais; a sua tendência ao desânimo e ao desalento; a falta de gosto pelos estudos profanos; e, ainda, o chamado de Jesus para uma vida íntima de piedade. E termina a carta dizendo:

Como vêdes não se pode chamar de leviana e impensada uma resolução que procurei tanto e tanto refletir e ponderar. Espero em Deus que hei de preservar nela. Este ano não tive a consolação de obter o vosso consentimento. Esperarei outro, ainda. Porque não desejo partir sem esta benção de meus pais, que é consentimento e que será para mim o mais doce e suavizante bálsamo para a despedida (TEIXEIRA, 1920[carta]).

Em resposta, Anísio Teixeira recebeu nova recusa através de uma carta escrita por sua mãe, Anna Spínola, em que rebate todas as suas argumentações e termina o assunto dizendo:

A resposta que tenho para lhe dar é o mesmo que lhe dizia aqui: se você quer servir a Deus e tem vocação para ser Padre, vai ser Padre secular, porque assim você servirá a Deus, à família e à sociedade, e com os bons exemplos que você há de dar, servirá muito para a religião. Tenho certeza que assim você será mais feliz do que sendo jesuíta. [...] Enfim deixemos de argumentações. Lembre-se que você tem seus pais que muito precisam de você. Compreendo que você cumprindo com o seu dever está também servindo a Deus, talvez mais, do que enclausurado em um convento (TEIXEIRA, 1921 [carta]).

Dessa forma, não obtendo a aprovação da família restou a Anísio Teixeira fazer o curso de direito, que concluiu em 1922. Retornou à Bahia e a sua inesperada atuação na

¹⁵ Luiz Gonzaga Cabral (1886-1939), português, padre jesuíta, filósofo, teólogo, professor e orador. Veio para o Brasil após ser expulso de Lisboa juntamente com os demais religiosos da Companhia de Jesus, em 1917. Participou ativamente na criação do Colégio Antônio Vieira, em Salvador-BA, onde foi diretor durante 1930-1933 e exercendo influência direta na formação de Anísio Teixeira. Fundou a Academia de Letras de Maria Santíssima Imaculada, o Instituto de Ciências Naturais de Campolide e a Congregação Mariana dos Escolares, uma espécie de pensionato que recebeu vários alunos do interior da Bahia na condição de internos, para preparação para as escolas superiores e orientação na área de saúde, educação, psicologia, política, religião e orientação espiritual. Escreveu vários trabalhos sobre a presença dos jesuítas no Brasil, dentre eles, a obra Vieira Pregador (1897), O Amor na Educação – A Obra Salesiana (1917) e Inéditos e Discursos (1922) (Fonte: <http://www.wikipedia.com>).

educação o fez procurar se especializar no campo educacional. Viajou por alguns países da Europa em 1925, a fim de estabelecer contato com educadores e adquirir experiências nessa área e, em 1927, foi aos Estados Unidos com o mesmo objetivo.

Em junho de 1928, com uma bolsa da Universidade de Colúmbia, em Nova York, retornou aos Estados Unidos onde ficou pelo período de 1 (um) ano até obter o título de *Master of Arts* sob orientação de William Heard Kilpatrick¹⁶ e estabeleceu contato com o educador John Dewey¹⁷ (LIMA, 1960). Dessa experiência resultou o livro “Aspectos americanos de educação (1928)”. E, do contato com John Dewey e o pensamento liberal americano, surgiram as primeiras mudanças na matriz filosófica do pensamento de Anísio Teixeira.

A formação educacional recebida por Anísio Teixeira representava a realidade vivida por uma pequena parcela da sociedade brasileira. Podemos dizer que ele e Paschoal Lemme representam uma parte da população que foi privilegiada com acesso à educação formal. A grande maioria da população enfrentava uma situação de total precariedade no ensino primário e secundário, com acesso limitado a uma pequena parcela da sociedade, em função de inúmeros problemas e da total escassez de vagas. No ensino superior a situação era ainda pior, pois o Brasil contava com apenas três escolas de ensino superior: medicina, direito e engenharia.

O ensino primário foi instituído no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827. No seu centenário ocorreu uma série de comemorações pelo país, embora a instrução pública não apresentasse os avanços almejados pela população brasileira (VIDAL e FARIA FILHO, 2005).

Vidal e Faria Filho (2005) ao analisarem as comemorações do centenário nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, através de revistas e jornais da época, destacam a esperança que a população depositou na República para a solução dos problemas da educação e os

¹⁶ William Heard Kilpatrick (1871–1965), norte-americano, pedagogo, colega e sucessor de John Dewey, trabalharam juntos num movimento para transformar o sistema educativo dos Estados Unidos. Inspirou-se, primeiramente, em Pestalozzi e Parker para desenvolver sua teoria da metodologia centrada em projetos de investigação, para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, a partir do interesse dos alunos, e estes, tornam-se responsáveis pela própria aprendizagem aplicando o conhecimento adquirido na vida real (Fonte: <http://www.wikipedia.com>).

¹⁷ John Dewey (1859-1952), norte-americano, filósofo, professor, escritor, editor e pedagogo. Foi um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo, um dos pioneiros da psicologia funcional e é considerado o expoente máximo da escola progressiva norte-americana, no século XX. Defendeu uma educação centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e desenvolvimento crítico do aluno, compreendendo que o pensamento não existe isolado da ação. Acreditava que o método científico era o único capaz de promover o bem da humanidade. Os seus principais livros são: “A Escola e a Sociedade (1899)”, “Democracia e Educação (1938)” e “Arte como experiência (1958)” (Fonte: <http://www.wikipedia.com>).

anseios da sociedade por uma educação pública de qualidade que fizesse o Brasil sair da situação de precariedade alfabética que se encontrava.

De um texto publicado no jornal “Minas Gerais” de 15 de outubro de 1927, Vidal e Faria Filho destacam a seguinte passagem que reflete essa situação:

Os republicanos, porém, compreendendo o significado da escola e não vendo nela uma dívida da administração ao povo, mas um direito que tem as populações de exigir dos governos, nunca num só momento, se desinteressaram do problema do ensino, que os Estados brasileiros porfiam em ministrar melhor a seus filhos, e que atinge, no dia de hoje, a uma altitude de que devemos, sem dúvida, nos ufanar, mas que não é tudo ainda porque está longe – e tenhamos sempre em mente isso – muito longe daquela afirmação que Leôncio Corrêa, em seu poema quer um dia ver pronunciada pelos brasileiros: “Ao mundo declarar, por entre flores, Que em nossa pátria todos sabem ler e escrever (apud VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 20).

Mas nem todos os jornais ou revistas expressavam esse estado de ufanismo. Alguns jornais, ao questionarem as comemorações, transformaram-se em verdadeiros mecanismos de denúncias da realidade educacional brasileira. Vidal e Faria Filho apontam que os jornais do Rio de Janeiro

ao avaliar os efeitos das políticas públicas de escolarização, apontavam a ineficiência da escola, sintetizada na discussão em torno das altas taxas de analfabetismo encontradas no Brasil, mas não a ela resumida, indicando, ainda, a precariedade material e metodológica do ensino (2005, p. 27).

No jornal “A Vanguarda” os autores encontraram uma entrevista, do dia 06 de outubro de 1927, com o intendente Mauricio de Lacerda, em que ele denuncia a situação precária do ensino municipal do Rio de Janeiro:

O que temos em matéria de prédios escolares é um sobejo dos cortiços da monarquia. O material para o ensino é uma vergonha. O professorado, trabalhando acima da capacidade humana, vive mal pago, mal alimentado e mal compensado pela anarquia das leis de promoção [“A reforma do ensino municipal”. Entrevista com o intendente Mauricio de Lacerda. *A Vanguarda*, 6/10/1927] (apud VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 27).

No jornal “A Pátria” os autores destacaram o seguinte trecho:

Apesar de 30 anos de república e desta trazer, entre seus mais nobres ideais, o de extinguir o analfabetismo, levando numa mesma igualdade de direitos a todos os brasileiros as luzes do ensino, a verdade é que pouco temos adiantado nesse caminho [“O problema do ensino”. *A Pátria*, 7/10/1927] (apud VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 27).

José Veríssimo em sua obra “Educação Nacional”, publicada em 1890, logo após a proclamação da república, questionava que a população brasileira carecia de uma educação nacional, o que na visão dele não existia. Para o autor, a construção do sentimento nacional e a formação do caráter da população eram essenciais pra a criação de uma pátria grande, entretanto, isso só seria possível a partir do conhecimento da realidade brasileira.

Com o otimismo que tomou conta de toda a sociedade brasileira, com a proclamação da república, José Veríssimo propôs em seu livro de forma objetiva o que deveria ser feito e o tipo de educação que o Brasil precisava construir para se tornar uma nação forte. Entretanto, quando da publicação da 2ª edição de “Educação Nacional” Veríssimo fez uma nova introdução onde apresentou a sua insatisfação com o andamento da educação brasileira e teceu duras críticas à falta de investimentos e de interesse real dos governos no desenvolvimento da instrução pública:

A mostrar que este empenho pela instrução pública era pura macaquice, em superficial alvitre de governo, e não um sentimento raciocinado e fundo, e menos compreensão das exigências de uma democracia, de um povo que tem de se governar a si mesmo e que se carece esclarecido, aí está o fato de todos conhecido: mal a crise financeira surgiu para quase todos esses Estados, como natural consequência dos seus desmandos administrativos, a primeira traça econômica que lhes ocorreu foi a supressão dos seus institutos de ensino, o corte largo nas suas, aliás, minguadas verbas orçamentárias destinadas a esse serviço público (VERÍSSIMO, 1985, p. 21).

Essa situação de poucos avanços na educação brasileira, mesmo após a Proclamação da República, suscitou uma série de iniciativas em prol da educação. Destaca-se nesse contexto a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) que liderou o movimento pela renovação da educação no Brasil. Falaremos da ABE no item seguinte, mas cabe aqui ressaltar que Paschoal Lemme ao ingressar na ABE, em 1926, com o interesse totalmente voltado para os problemas educacionais, em função de pertencer à equipe de Fernando de Azevedo, na administração superior da Instrução Pública do Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal (DF), acabou abandonando o curso de engenharia.

Paschoal Lemme atribui sua participação na administração pública do Distrito Federal e na ABE papel fundamental para sua formação profissional e para formação da sua personalidade. Dizia que

a própria participação na equipe de colaboradores da Reforma de Ensino, liderada por Fernando de Azevedo, fez com que passasse a ter por meta aprofundar os estudos dos problemas de educação e ensino, em contato com todos aqueles educadores, e por fim a encontrar nesses estudos a direção que deveria adotar afinal, em definitivo, como carreira profissional e opção de vida (LEMME, 2004a, p. 150).

Dentre os educadores que compunham a administração Fernando de Azevedo, havia Francisco Venâncio Filho¹⁸, de quem Paschoal Lemme se tornou grande amigo, tendo ele contribuído significativamente no seu processo de estudos e de definição da profissão: “sua influência, sempre oportuna e bondosa devo, mais do que a qualquer outra, o seguro encaminhamento de minha carreira de educador, a partir de nossos primeiros encontros nos anos da Reforma Fernando de Azevedo” (LEMME, 2004b, p. 49).

Em 1939, Paschoal Lemme obteve uma bolsa de estudos da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, onde se formou em nível superior no curso de Política e Administração da Educação Pública.

Embora Paschoal Lemme e Anísio Teixeira tenham feito parte de uma parte privilegiada da sociedade, pertencentes a famílias estruturadas com amplo acesso ao conhecimento e à educação formal, é possível destacar diferenças na formação recebida por ambos que certamente contribuiu para as diferenças no pensamento político e filosófico de cada um.

É provável que Paschoal Lemme, por ter estudado sempre em escolas da rede pública, conheceu desde cedo as dificuldades da educação escolar pública brasileira, possibilitando-lhe desenvolver um espírito muito elevado de solidariedade e de responsabilidade para com a coisa pública. No convívio com os colegas da escola discutia e participava dos acontecimentos políticos e sociais do país, inclusive, com elaboração de jornais escolares.

Diferentemente, Anísio Teixeira, que sempre estudou em escolas particulares e de cunho jesuítico, teve uma formação para a erudição da mente, desconhecendo totalmente os percalços e as dificuldades enfrentadas na educação pública. Segundo Clarice Nunes,

o humanismo cristão dos colégios jesuítas possibilitou-lhe o domínio da escrita, mediante um trabalho constante com os textos, o treinamento caligráfico, diferentes tipos de leitura, a realização de operações mentais analíticas e sintéticas. Abriu seu pensamento para o campo filosófico e estimulou o contato com os livros numa relação íntima que o acompanhou a vida toda (2010, p. 13).

Ainda de acordo com Nunes (2010), a educação recebida nos colégios jesuítas significou para Anísio Teixeira uma formação não só da mente, mas uma formação moral que

¹⁸ Francisco Venâncio Filho (1894-1946), brasileiro nascido no Rio de Janeiro, engenheiro civil, defendeu a tese do desenvolvimento das teorias modernas da Física buscando o equilíbrio entre as ciências e as humanidades. Dedicou-se ao magistério durante toda a sua vida, com a constante preocupação com o desenvolvimento cultural e social do Brasil. Foi um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), assumindo por duas vezes a presidência, e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Defendeu a renovação do ensino das ciências exatas e a formação da sociologia brasileira por meio da obra de Euclides da Cunha (D545, 2002).

lhe conduziria por toda a vida, pois implicou no “reconhecimento de que seus ‘dons’ específicos (a inteligência, o desejo, a imaginação e a memória) precisavam ser orientados no sentido de impregnar seus atos com uma tessitura consciente, racional e espiritual” (NUNES, 2010, p. 13-14).

Em que pesem as divergências na formação inicial de ambos, Paschoal Lemme na escola pública e Anísio Teixeira na escola privada, há pontos comuns na formação profissional referente à questão educacional de ambos. Os dois educadores buscaram a formação pedagógica necessária para o desenvolvimento de seus trabalhos na educação pública, e nesse particular, tanto Paschoal Lemme quanto Anísio Teixeira, além da participação na ABE, procuraram fazer cursos de especialização nos Estados Unidos da América. No entanto, enquanto Anísio Teixeira se deixou seduzir pelo americanismo Paschoal Lemme se posicionou totalmente contrário.

No próximo ponto, faremos uma análise da atuação profissional de Paschoal Lemme e Anísio Teixeira, percorrendo os caminhos trilhados desde a escolha pela carreira até os órgãos em que cada um trabalhou, bem como, os grupos e associações de que fizeram parte e as relações estabelecidas com outros educadores.

2.3 CONTEXTO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA

Paschoal Lemme teve que trabalhar desde muito cedo como auxiliar do pai no ‘gabinete dentário’. O pai, Antônio Lemme, queria que todos os filhos seguissem a sua profissão de cirurgião dentista, uma vez que obtivera sucesso. Entretanto, Paschoal Lemme resistiu bravamente, pois

detestava o ambiente desse gabinete, aquelas conversas, sempre as mesmas, aquelas bocas abertas, os choros das crianças e os gritos dos adultos na hora das extrações mais dolorosas, feitas com boticões quase grosseiros e anestesia muito precária. E ficava encabulado com as reprimendas que recebia do meu pai, diante dos clientes, pelo pouco zelo que punha no cumprimento de minhas obrigações (LEMME, 2004a, p. 76).

Escapava às obrigações no consultório do pai sempre que podia até a fuga em definitivo. Foi nomeado professor adjunto do ensino municipal em 1924, e começou a trabalhar como professor primário em escolas da área rural do Distrito Federal. Nesse período, por discordância com o inspetor regional, pensou em abandonar a educação. Após dois anos

foi atuar como professor de matemática na Escola Profissional Visconde de Cairu, a escola do referido professor Teófilo Moreira, que tanto o influenciou na escolha da profissão.

Também em 1924, no governo de Francisco Góes Calmon, Anísio Teixeira foi nomeado Inspetor Geral do Ensino da Bahia, tendo contato com a educação pública pela primeira vez. Nesse período realizou viagens a países da Europa (1925) e aos Estados Unidos (1927) a fim de observar os modelos educacionais desses países. Em cada retorno, aumentava o desejo de implementar mudanças no sistema educacional da Bahia.

Em carta enviada a seu pai, Deocleciano, quando do retorno dos Estados Unidos em 1927, é nítido o entusiasmo e a opção assumida por Anísio Teixeira de não mais abandonar a educação e de fazer dela a sua verdadeira meta de vida. Escreve ele:

A nomeação com que me surpreendeu o Dr. Calmon no princípio de seu governo, marcou a minha carreira. E hoje, por gosto e pela orientação que têm os meus estudos, pretendo não me afastar mais do campo da educação onde comecei a minha vida. São essas as disposições que trago da América e quero crer que o Brasil e a Bahia, apesar de todos os aborrecimentos dos jornais e de todas as flutuações da política, me ajudarão, ou pelo menos não me impedirão esse desejo. Nenhum trabalho poderia me apaixonar, que fosse mais vasto ou mais necessário do que este. E sobretudo, irredutivelmente idealista como me parece que sou, nenhum outro me será tão querido ao coração e à inteligência (TEIXEIRA, 1927, [carta]).

Estava, então, decidido a trabalhar arduamente para transformar a realidade educacional da Bahia. No entanto, Anísio Teixeira não pode concretizar as suas propostas, em razão da não aceitação pelo então governador do estado, Vital Henrique Batista Soares, do “plano de educação apresentado por Anísio, que deixa por isto o cargo de Diretor da Instrução” (LIMA, 1960, p. 133).

Quando Paschoal Lemme e Anísio Teixeira começaram a trabalhar na educação pública esta estava fortemente influenciada pelo processo de urbanização e industrialização vigente no Brasil. Segundo Paschoal Lemme, esse processo forçava o aumento do número de escolas em função do contingente da população e da necessidade de um ensino melhor para atender as demandas do trabalho industrial, dessa forma o sistema de ensino foi pressionado “quer do ponto de vista quantitativo, quer do ponto de vista qualitativo” a ampliar a oferta (LEMME, 2004b, p. 61).

Essa demanda proporcionou algumas iniciativas em prol de melhorias educacionais de que o país prescindia, entre elas, estava a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), por um grupo de intelectuais preocupados com a situação da educação no Brasil. A ABE tornou-se um importante fórum de debates, com críticas ao governo e apontamentos para a renovação da educação.

A ABE realizou uma série de Conferências Nacionais de Educação que funcionavam como elo entre governo federal, governos estaduais e sociedade civil. Foi um importante instrumento de acompanhamento e definição de diretrizes para os reformadores. Segundo Mignot e Xavier,

durante o período 1924-1935, a ABE promoveu sete Conferências Nacionais, praticamente uma por ano, o que demonstra o prestígio alcançado pela Associação e seu ativo papel no acompanhamento das reformas que se faziam no campo educacional, tanto no âmbito estadual quanto no federal (2004, p. 11-12).

Os educadores que compuseram a ABE se fundamentavam principalmente nos princípios da Escola Nova, que levava em consideração a capacidade biológica e intelectual de cada indivíduo, bem como os interesses, aptidões e os ideais de vida de cada um. A educação deveria ser pautada nos princípios da cientificidade e da experimentação, buscando oferecer ao educando um ambiente concreto e ao mesmo tempo dinâmico e natural que o estimulasse a novas experiências e lhe permitisse o desenvolvimento pessoal de acordo com as suas necessidades para, a partir de então, serem capazes de se inserir na sociedade e no mundo do trabalho, proporcionando, por consequência, o desenvolvimento do país.

Segundo Monteiro (2006), a Educação Nova tem como data-base de nascimento o ano de 1889, quando foi fundada a primeira *New Schools*, na Escócia. Quando esse movimento chegou ao Brasil já havia se espalhado pela Europa e Estados Unidos com a criação de várias escolas que adotavam como princípios gerais a liberdade, a atividade, a cooperação e a autonomia. Tais princípios tinham como principal fundamentação teórica a obra “Emílio” de Jean-Jacques Rousseau.

Os intelectuais¹⁹ que pensaram a Educação Nova, objetivavam principalmente “tornar a instrução e a educação mais psicológicas e mais sociais” (MONTEIRO, 2006, p. 84). Eles acreditavam que à medida que a criança desenvolvesse a sua personalidade de forma global, ou seja, desenvolvesse os aspectos físico, sensorial, afetivo, ético, intelectual, profissional, dentre outros, elas seriam capazes de interferir positivamente na sociedade. Esse movimento ganhou força principalmente depois da primeira Guerra Mundial, pois a Europa estava destruída e precisava se reconstruir urgentemente.

Foi essa ideologia defendida pela Escola Nova que fez com que os educadores brasileiros acreditassem que, por meio da educação, seria possível transformar a realidade brasileira. A ABE teve grande importância na educação do século XX. Anísio Teixeira

¹⁹ Grandes nomes da Educação Nova mundial não eram da área da educação como: Ferrière - sociólogo; Claparède e Piaget - psicólogos; Décroly e Montessori - médicos (MONTEIRO, 2006).

chegou a ser presidente da associação e Paschoal Lemme foi membro do conselho diretor por vários anos. Nela estavam associados os educadores de maior destaque da educação brasileira, dentre eles, Heytor Lyra da Silva, sócio fundador, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Everardo Backheuser, Armanda Álvaro Alberto, Branca Fialho, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e tantos outros.

Segundo Carvalho (1998) os educadores que compuseram a ABE comungavam dos mais variados pensamentos e propósitos políticos. Havia os que defendiam a não vinculação da ABE com partidos ou organizações de cunho político, oferecendo resistência à organização partidária dentro da associação. Havia o grupo de católicos que defendia a educação para a manutenção do status quo e por isso era totalmente contrário à revolução. E, os simpatizantes de movimentos como o tenentismo e os grupos revolucionários envolvidos diretamente com organizações declaradamente políticas.

Portanto, a ABE viveu internamente, entre os seus membros, vários momentos de tensão e divergências em função das diferentes opções políticas e filosóficas. Em 1927, ela perdeu o seu caráter político para ganhar um caráter mais cívico, com a publicidade da campanha educacional que pretendia formar o homem para a ordem e o trabalho, a fé, a esperança, a caridade, o dinamismo, a força, a energia, a velocidade, a valorização do homem brasileiro e o papel moralizador da escola (CARVALHO, 1998).

Dessa forma, coube à ABE as ideias disseminadoras para o processo de reformas²⁰ pelo qual a educação escolar passou, na década de 1920, em vários estados do Brasil. Essas reformas foram pautadas por pensamentos filosóficos distintos, tais como, o positivismo, o liberal e o católico, sendo que o primeiro primava pelo cientificismo e pelo pragmatismo; o segundo pela igualdade de direitos, respeito às capacidades individuais e educação pública universal e o terceiro pela difusão católica da fé e do devotamento para manutenção da ordem e estabilidade política. De alguma forma, as reformas tentavam refletir o pensamento democrático e desenvolvimentista que se pretendia estabelecer no país. (MARÇAL RIBEIRO, 1993).

Para além das ideias que chegavam de fora, as reformas estavam pautadas em um ideal de renovação e de transformação da sociedade que pretendia romper com os resquícios da colonização e atender às demandas da sociedade industrial emergente no país. Assim, os

²⁰ As reformas aconteceram nos seguintes estados: São Paulo - Sampaio Dória (1920) e Fernando de Azevedo (1933); Ceará - Lourenço Filho (1922-1923); Bahia - Anísio Teixeira (1924); Rio Grande do Norte - José Augusto Bezerra de Medeiros (1925-1928); Distrito Federal (RJ) - Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935); Pernambuco - Carneiro Leão (1928); Paraná - Lisímaco Costa (1927-1928); Minas Gerais - Francisco Campos (1927-1928) (LEMME, 2004, v. 2).

educadores que estavam à frente da educação pública se empenharam em transformar a educação escolar vigente a fim de impulsionar o desenvolvimento do país, uma vez que o processo em curso não correspondia aos anseios sociais.

As principais reformas aconteceram nos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Essas foram tidas como as mais bem sucedidas, por alcançarem os melhores resultados diante dos números alarmantes de analfabetismo, da falta de escolas, da má formação dos professores, dentre outros problemas enfrentados pela educação pública.

As reformas foram uma tentativa de superar o quadro caótico da educação brasileira, especialmente no que tange aos índices de analfabetismo que ficavam em torno dos 80% da população. Neste trabalho, interessa-nos, particularmente, a reforma do Rio de Janeiro, não apenas porque era a capital do país, mas porque foi exatamente nas reformas do Distrito Federal à época que Paschoal Lemme e Anísio Teixeira trabalharam convictamente na esperança de transformar a realidade educacional do Brasil.

Anísio Teixeira fora impedido de implementar as mudanças pretendidas na educação do Estado da Bahia. Entretanto, Paschoal Lemme trabalhou diretamente na reforma implementada por Fernando de Azevedo²¹ no Rio de Janeiro. Em 1928, assumiu o cargo de assistente na Subdiretoria técnica, sob o comando de Jonathas Serrano²². Paschoal Lemme considerou como verdadeira formação acadêmica o convívio com a equipe de Fernando de Azevedo, pois teve contato com os maiores nomes da pedagogia contemporânea, responsáveis pelo movimento da Escola Nova em âmbito internacional, tais como, Claparède, Binet, Durkheim, Decroly, Montessori, Dewey, Kilpatrick, Thorndike, Wallon e tantos outros (LEMME, 2004b).

Nesse período, além do cargo de assistente na subdiretoria técnica, assumiu também a vice-direção da Escola de Comércio Amaro Cavalcante, antiga Escola de Aperfeiçoamento, que foi reformada e organizada para se tornar um modelo no ensino comercial.

²¹ Fernando de Azevedo (1894–1974) brasileiro, formado em Direito, professor de Latim e Psicologia, jornalista e escritor. Foi um humanista que, embora consciente das limitações e do caráter conservador da educação, sempre acreditou no seu poder. Dentre os seus grandes feitos, destacam-se a reforma implementada durante a sua gestão na Instrução Pública no Distrito Federal (1927-1930), a criação da Biblioteca Pedagógica Brasileira (1931), a redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a participação na fundação da Universidade de São Paulo, assumindo a direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras além de ter sido catedrático de Sociologia e fundado a Sociedade Brasileira de Sociologia, onde exerceu a função de presidente durante 20 anos. Foi Secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo e Secretário de Educação e Cultura do município de São Paulo e foi membro da Academia Brasileira de Letras. Os seus principais livros, do total de 25, são “Princípios de Sociologia (1935)”, “Sociologia educacional (1940)” e “A cultura brasileira (1943)” (D545, 2002).

²² Jonathas Serrano (1885 - 1944), brasileiro, formado em Direito, foi professor de História e escritor. Participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e membro do Centro Dom Vital do Rio de Janeiro. Buscou, durante sua atuação, conciliar os princípios da fé católica e as novas ideias da Pedagogia, conforme exposto no livro “Escola Nova (1932)” (<http://www.wikipedia.com>).

A reforma preconizada por Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro (1927-1930) objetivava a “construção de um *sistema de organização escolar* alicerçado nos princípios da escola comunidade, escola única e escola do trabalho, e alerta para as necessidades de formação do magistério, do amparo à criança pobre e da integração do imigrante” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 30-31). Cabe ressaltar que essa proposta, vinculada aos princípios da Escola Nova, diferenciava-se da reforma de Minas Gerais, que teve como reformador Francisco Campos, onde a reforma educacional se baseou ainda na tradição católica. Para Vidal e Faria Filho,

Azevedo propunha conceber a escola não apenas como *aparelho de adaptação* da criança à sociedade, mas como *instrumento-reação*, capacitando-a para contribuir com a transformação social. [...] O indivíduo deveria ser formado pela e para a vida social, em um ambiente em que a experiência pessoal e ativa fosse valorizada e em que todo estudo se convertesse em objeto de aquisição e trabalho comum, constituído com a finalidade de formar o cidadão produtivo (2005, p 31).

Fica evidente os princípios da Escola Nova na orientação da educação pretendida por Fernando de Azevedo. Além das mudanças no método de ensino aos alunos, a reforma também visava à formação de novos professores, à formação dos professores em atuação, ao cuidado com a infância e ao desenvolvimento do espírito nacional.

Para Saviani (2008,p.6), “efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular”. Para o autor, com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde, assumido pelo ministro Francisco Campos, que implementou as reformas do ensino superior (reforma administrativa) e do ensino secundário (reforma organizacional), o Brasil começava a encarar a educação como uma questão nacional.

Entretanto, o ensino primário continuou sob a responsabilidade dos estados e municípios, submetidos às condições socioeconômicas de cada região. Considerando as diferenças econômicas regionais, as disparidades no desenvolvimento do ensino foram imensas e repercutem até os dias de hoje.

Na Revolução de 1930²³, Paschoal Lemme, assim como todos os que trabalharam na gestão de Fernando de Azevedo, sofreu retaliações. Uma Junta de Sanções foi criada no

²³ Movimento armado que culminou com um Golpe de Estado que pôs fim à República Velha e culminou com a posse de Getúlio Vargas, em novembro de 1930, dando início a uma era na política brasileira de alianças, rupturas, perseguições e golpes. Getúlio Vargas se manteve no poder de 1930 até 1945 e de 1950 a 1954 quando preferiu cometer suicídio a ter que entregar o poder. Nesse período perseguiu políticos e intelectuais de pensamento liberal, dentre outras ações que configuraram o seu governo, de provisório a ditatorial (FAUSTO, 2012).

intuito de apurar e punir possíveis atos de corrupção na administração, tanto em âmbito federal quanto municipal. Nas palavras de Paschoal Lemme “não seria exagero afirmar que iríamos enfrentar um ambiente de verdadeiro revanchismo por parte de quantos se consideraram prejudicados por medidas adotadas pelos reformadores do ensino, capitaneados por Fernando de Azevedo” (2004b, p. 69). E segue dizendo “difícil retratar em palavras esse ambiente de retaliações, calúnias e angústias que, naturalmente, se refletia em nossas vidas particulares e de nossas famílias, com todas as incertezas sobre os desfechos que poderiam atingir a cada um de nós” (LEMME, 2004b, p. 70).

Ao entregar os cargos de professor e vice-diretor da Escola de Comércio Amaro Cavalcante, Paschoal Lemme foi designado a trabalhar em uma escolinha de ensino primário no subúrbio de Bangu²⁴, ocupando o seu antigo cargo de professor-adjunto da 2ª classe. Toda essa situação fez com que Paschoal Lemme pensasse em abandonar o serviço público pela segunda vez.

Diante dessa situação, Paschoal Lemme, juntamente com outros professores, criou em 1931, o Instituto Brasileiro de Educação na expectativa de sanar as dificuldades financeiras pelas quais estava passando e colocar em prática os conhecimentos pedagógicos adquiridos até então. A expectativa era fundar um colégio moderno em que se aplicasse os fundamentos da escola nova e mantivesse acesa as chamadas reivindicações pedagógicas implementadas pelo grupo de Fernando de Azevedo. Entretanto, não tinha Paschoal Lemme talento para o comércio e o Instituto não prosperou, encerrando as suas atividades em 1933.

Paralelo a esse período, em 1930, Anísio Teixeira passou a dar aulas de Filosofia na Escola Normal e em 1931 assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (RJ) onde ficou até 1935. Ali realizou grandes mudanças na educação, desde o ensino da escola primária à universidade. No último ano de sua administração, 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal – RJ. Anísio Teixeira foi o introdutor dos métodos e processos de educação norte-americana no Brasil.

Anísio Teixeira convidou Paschoal Lemme para compor a sua equipe, entre os anos de 1932 a 1935. O que levou Paschoal Lemme a trabalhar novamente na administração da instrução do DF. Nesse período foi: assistente de Francisco Venâncio Filho quando este esteve à frente do serviço especial do ensino técnico-secundário; secretário direto de Anísio Teixeira em 1932 por um curto período, em função de um incidente alheio a ambos; assistente

²⁴ Bairro de vasta extensão territorial localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Constitui-se num dos mais populosos da cidade e seus habitantes, predominantemente, pertenciam à classe média baixa.

de Joaquim Faria Góes Filho²⁵ na Superintendência da Educação Geral e Técnica e do Ensino de Extensão, onde, de 1933 a 1935, desenvolveu cursos de continuação, aperfeiçoamento ou oportunidade e chegou a assumir a chefia desta superintendência, em 1935 (LEMME, 2004b).

Para Paschoal Lemme, é possível afirmar, sem exagero, que foi “a mais criativa, corajosa e também controvertida administração de ensino como jamais se verificara no País” (LEMME, 2004b, p. 108). E complementa dizendo:

Apesar dos possíveis “pecados” da “americanização”, estou convencido de que a Administração Anísio Teixeira, representou o ponto mais alto atingido entre nós no esforço de oferecer ao povo uma organização de ensino público, de inspiração democrática, limitada apenas pelas próprias limitações do regime econômico, político e social em que vivíamos e continuamos a viver, até os dias de hoje (2004b, p. 118).

A partir desse depoimento de Paschoal Lemme, depõe-se a tese estruturalista de que Anísio Teixeira por ser rico preocupar-se-ia com a educação dos ricos e de que Paschoal Lemme, por ser pobre, com a educação popular. O fator econômico, embora tenha contribuição direta na opção política e filosófica de cada um, não foi preponderante no estabelecimento das diferenças entre os dois educadores.

O esforço investido nas reformas trouxe resultados significativos para a educação pública do país. É possível destacar, dentre outras conquistas, uma maior oferta de vagas e, por consequência, a redução do número de pessoas em idade escolar fora da escola; os primeiros cursos de aperfeiçoamento para professores; os primeiros concursos públicos na área educacional na tentativa de acabar com as indicações políticas comuns à época e presente até nos dias de hoje; a construção de prédios com finalidade educacional, pois a maioria das escolas funcionava em casas alugadas ou em salas nas casas dos professores.

Embora as reformas tivessem apresentado resultados significativos, ainda havia muito a ser feito pela educação pública brasileira. Em 1932, um grupo de intelectuais que integrava a ABE, insatisfeito com os rumos da política nacional, resolveu fazer um documento dirigido ao povo e ao governo que foi denominado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse documento expressava a necessidade de uma política de educação nacional que assegurasse um ensino público, gratuito e democrático, em que toda a população a ele tivesse acesso, especialmente, os menos favorecidos econômica e socialmente. Portanto, cobrava-se

²⁵ Joaquim Faria Góes Filho (1901–1994), brasileiro, escritor, formado em Direito e mestre em Educação pela Universidade de Colúmbia – EUA. Sua atuação foi pautada no realismo e procurou implementar alguns dos princípios educacionais deweyanos. Foi colega de Anísio Teixeira no Colégio Padre Antônio Vieira (Bahia) e ocupou vários cargos na administração pública, dentre eles, o de Inspetor Federal no Serviço Geral de Inspeção do Ministério da Educação e Saúde, diretor do Departamento Regional do Senai do estado do Rio de Janeiro e integrou o Conselho Federal de Educação (CFE) (D545, 2002).

do Estado a responsabilização pelo ensino, a fim de assegurar o ensino público a toda população com o intuito de transformar a nação brasileira.

Paschoal Lemme e Anísio Teixeira foram signatários desse documento e de todo o movimento que foi feito em prol de mudanças substanciais na educação pública com vistas a atender ao maior número de pessoas possíveis na oferta da educação pública e com qualidade.

A experiência vivenciada por Paschoal Lemme na Superintendência da Educação Geral e Técnica e do Ensino de Extensão foi depois relatada, em 1938, na forma de tese para aprovação no concurso para o cargo de técnico de educação do Ministério da Educação e Saúde (MES), intitulada “Educação de adultos – uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal – 1934-1935”. No MES Paschoal Lemme atuou diretamente no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), como chefe da Seção de Documentação e Intercâmbio e de Inquéritos e Pesquisas (LEMME, 2004b).

Ainda na gestão de Anísio Teixeira, Paschoal Lemme ao trabalhar na Superintendência da Educação de Adultos, em que se tornou um dos pioneiros na educação de adultos, promoveu, a pedido de Ernesto Pedro, então prefeito do DF, cursos supletivos para a União Trabalhista, pelos quais futuramente seria preso acusado de ministrá-los com orientação marxista aos operários. Essa é uma passagem de sua vida que merece destaque. Assim como ele, várias pessoas foram presas nesse período sob a acusação de terem participado dos movimentos de novembro de 1935 ou pelo fato de terem ideias consideradas esquerdistas ou subversivas.

Embora Paschoal Lemme fosse inocente das acusações que lhe imputaram, ainda assim foi mantido preso. Durante esse período o educador conheceu vários comunistas e socialistas e se envolveu em todos os movimentos provocados por eles na reivindicação de melhores condições e garantias de direitos no presídio. Essa atitude prolongou o seu período de reclusão, conforme foi relatado a um seu cunhado militar, e na qual Paschoal Lemme reagiu da seguinte maneira:

Realmente, eu apoiava sistematicamente todos os movimentos de protesto contra o tratamento desumano a que eram submetidos os presos. E quando minha mulher me transmitiu essa resposta, dada a meu cunhado, só pude dizer-lhe que se esse era o preço de uma possível libertação, isto é, um comportamento pusilânime perante as iniquidades e as barbaridades que eu testemunhava contra pessoas indefesas, sem culpa formada, sem julgamento, então eu ficaria no cárcere por tempo indefinido (LEMME, 2004b, p. 225).

Perdida a ilusão da liberdade e diante da constatação de que ficariam ali por tempo indeterminado, Paschoal Lemme juntamente com os demais presos, resolveram criar uma “universidade” sui generis para ocupar o tempo livre e aproveitar o talento e o alto conhecimento de vários dos presos que ali se encontravam. Paschoal Lemme foi eleito o reitor e organizador dessa universidade promovendo assim cursos de filosofia, matemática, línguas, política, história etc. Dessa forma, o período que Paschoal Lemme passou no presídio no convívio com comunistas, socialistas e marxistas só serviu para reforçar a sua convicção política, conforme declara: “minha opção já há algum tempo vinha sendo feita, e o que vi, ouvi e meditei durante aqueles sombrios meses em que passei nos presídios do capitão Felinto Strubling Muller, só serviriam para reforçar minhas convicções” (LEMME, 2004b, p. 242).

Retornando à trajetória profissional de Paschoal Lemme, em 1932 foi aprovado no concurso para inspetor de ensino do estado do Rio de Janeiro, sendo nomeado em 1933. Em 1934, Paschoal Lemme redigiu, juntamente com Valério Konder²⁶, o “Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro”. Esse foi um documento dirigido ao magistério e à sociedade fluminenses como forma de resposta às críticas que o grupo recebia em função da oposição às ideias contidas na reforma que o grupo desencadeava no Estado do Rio de Janeiro.

O manifesto apresenta um panorama histórico da situação educacional no Brasil, desde o Império até a República, destacando tentativas e iniciativas particulares nesse último período, como as reformas implementadas na década de 1920 em alguns estados brasileiros, bem como a atuação da ABE e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Na sequência, o manifesto descreve o ambiente em que se encontrava o Estado do Rio de Janeiro e apresenta o plano de reconstrução educacional do Estado do Rio que se apoia em 8 (oito) ações, dentre elas: a ampliação das escolas primárias para as crianças e extensão do ensino a adultos com educação comum sistemática para gerações novas, educação especializada para débeis e defeituosos, educação intensiva destinada aos adultos analfabetos e educação emendativa para os delinquentes; progressão em três graus, o elementar, o secundário e o universitário; educação integral do indivíduo; localização racional das escolas atendendo a distribuição da população; e, a formação do professorado e a segurança da carreira do professor.

²⁶ Valério Konder (1911–1968), brasileiro, comunista, médico sanitário, inspetor de ensino e professor. Atuou no combate à malária nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e trabalhou na África durante a Segunda Guerra Mundial. Em 1934 ingressou no Partido Comunista Brasileiro (PCB) e filiou-se à Aliança Nacional Libertadora (ANL). No governo de Pedro Ernesto Batista, então prefeito do Distrito Federal, assumiu a seção cultural da União Trabalhista do Rio de Janeiro (<http://www.wikipedia.com>).

O desenvolvimento do plano visava ainda “uma reforma da Inspeção Geral do Ensino, que de repartição estritamente fiscalizadora, sem qualquer eficiência técnica, transforma-se em uma entidade orientadora do ensino, traduzindo já, por parte da diretoria, uma diretriz de renovação do aparelhamento escolar” (LEMME, 1961, p. 214). Mas, o principal destaque desse manifesto está em uma seção dedicada a discutir os fundamentos sociais da transformação escolar a partir dos fundamentos da sociologia.

De acordo com Zaia Brandão é nesse documento que aparece a “primeira expressão pública de uma clara diferença entre a percepção de Paschoal Lemme sobre as relações entre a educação (escolar) e as mudanças sociais, e a visão dessas mesmas relações no pensamento liberal dominante entre os educadores da geração Lemme” (2010, p. 28). Para a autora, há a clara intenção de conclamar a sociedade a assumir o seu papel civil diante da reconstrução educacional e social, possibilitando a “reflexão sobre o sentido político de garantir uma escola de qualidade para todos os cidadãos” (BRANDÃO, 2010, p. 30).

Paschoal Lemme trabalhou ainda no Museu Nacional e no Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), na Superintendência dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento e no final da carreira foi professor de Filosofia e História da Educação. E orgulha-se em dizer, com certa ênfase, nas suas memórias, que nunca recebeu nenhum favorecimento pessoal pelo fato de estar em atividade direta com a autoridade superior. Isso era para ele “uma circunstância fundamental, pois constituía uma verdadeira obsessão pessoal, essa manutenção da minha independência em relação ao poder ocasional” (LEMME, 2004b, p. 125). E segue dizendo: “sempre considerei meu trabalho no ‘serviço’ público, como verdadeiro ‘serviço’ ao meu País, e não a qualquer autoridade, mesmo que essa fosse exercida por amigos meus e com cujos pontos de vista concordasse plenamente” (LEMME, 2004b, p. 125).

Anísio Teixeira, no final de 1935, entregou o cargo de Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal em função de perseguições lideradas por “católicos e pensadores autoritários” que viram na sua gestão “uma estratégia de oposição dentro da estratégia oficial” (NUNES, 2010, ps. 24-25). Chegou a ser “acusado de tapeador público por Everardo Backeuser; denunciado nos subterrâneos do Serviço Secreto da Polícia varguista, ao lado de estupradores, estelionatários e mandantes de homicídio” (NUNES, 2010, p. 26).

Essas acusações foram geradas, segundo Nunes (2010), pelo fato de Anísio Teixeira conseguir conviver e coordenar de forma habilidosa um grupo de pessoas de vertentes políticas diferenciadas que congregava católicos, liberais, comunistas, pensadores de direita e de esquerda. E ainda, pela sua antipatia por filiações políticas, embora tenha escrito o

programa do Partido Autonomista do Distrito Federal, pois “recusava a noção de ordem, lealdade, hierarquia e o desprezo pela discussão teórica, comum nas hostes partidárias de então” (NUNES, 2010, p. 24).

Para escapar dessas perseguições, Anísio Teixeira retornou à Bahia, onde desenvolveu atividades comerciais com minério entre Salvador (BA) e o estado do Amapá, tendo ficado durante 10 (dez) anos afastado da educação. Em carta a Paschoal Lemme descreve o estado de espírito que lhe acometeu durante esse período da seguinte forma:

Ando, com efeito, em estado de hibernação. Não podendo colaborar nas mudanças porque passa o mundo, poderia pelo menos pensar e sonhar... Como, porém, não dou para sonhar, hibernei, entrei em vida latente. Não leio, não escrevo, não discuto, não penso... Estado de morte espiritual. Não sei se V. conhece isto. Se não conhece, não procure conhecer, pois é horrível (TEIXEIRA apud LEMME, 2004b, ps. 143-144).

Nesse período de “hibernação” Anísio Teixeira dedicou-se à tradução de livros e a atividades comerciais e industriais. Em resposta a um convite de Monteiro Lobato²⁷, para vir encontrar-se com ele em São Paulo, Anísio Teixeira comenta a impossibilidade de ir, em razão dos seus compromissos e comenta a sua situação “de comerciante - horrorizado com essa história de comprar aqui por menos e vender ali por mais - meti-me a industrial e afundi-me em uma série de minas de manganês”. E mais adiante acrescenta: “como gostaria de ‘liquidar’ tudo isto e ajudar vocês a fazer livros - coisa, pelo menos, muito mais leve que manganês. No Brasil tudo é tão tênue que só se deve tentar o leve. Isto do pesado é o diabo...” (TEIXEIRA, 1945[carta]).

Em 1946 Anísio Teixeira assumiu o cargo de conselheiro geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e em 1947, novamente assumiu o cargo de Secretário da Educação no estado da Bahia. Criou a Escola Parque, em Salvador, um dos primeiros centros de educação integral do país que se tornou referência no ensino integral para todo o país. Em 1951, assumiu a secretaria geral da Campanha de

²⁷ José Bento Renato Monteiro Lobato (1882–1948), brasileiro, formado em Direito, editor, ensaísta, tradutor e um dos mais influentes escritores do Brasil. Destacou-se pela literatura infantil, mas escreveu vários artigos, crônicas e livros sobre temas brasileiros. Fundou a editora Monteiro Lobato & Cia, depois chamada Companhia Editora Nacional. Defendia a eugenia e era nacionalista fervoroso, condenando a importação de modelos europeus e defendendo a exploração do petróleo no Brasil somente por empresas brasileiras. Destacam-se em sua obra, os livros “Urupês (1918)” e “Ideias de Jeca Tatu (1919)” e os contos da coleção “O Sítio do Pica-Pau-Amarelo” (<http://www.wikipedia.com>).

Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES²⁸) e em 1952 assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP²⁹).

No final da década de 1950 participou dos debates sobre a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação e foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, junto com Darcy Ribeiro, tendo assumido a reitoria dessa instituição em 1963.

Em 1964, com o golpe militar³⁰ “lançado, aparentemente, para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia” (FAUSTO, 2012, p. 257) Anísio Teixeira foi demitido do cargo de reitor, juntamente com o Conselho Diretor da Fundação da Universidade. De acordo com Nunes (2010, p. 28), nesse período

a autonomia universitária foi violentamente agredida. Essa agressão disparou uma campanha de difamação do trabalho até então desenvolvido com dificuldades, mas com muita dedicação e esperança, trabalho espezinhado por setores da imprensa que se aliaram ao regime militar sob os rótulos da irresponsabilidade, da indisciplina, da subversão, do atentado à doutrina da segurança nacional (NUNES, 2010, p. 28).

E mais uma vez Anísio Teixeira teve que enfrentar a repressão estatal. Segundo Nunes (2010), era a indiferença inaciana, adquirida por meio da pedagogia da Companhia de Jesus, em que os embates espirituais construíram nele uma “formidável resistência psicológica” que o ajudava a superar todas as batalhas enfrentadas na sua carreira profissional.

Na sequência foi para os Estados Unidos, onde lecionou nas Universidades de Colúmbia e da Califórnia. Em 1966, de volta ao Brasil, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas até a sua morte inexplicada no início da década de 1970, em um elevador de um edifício da praia do Flamengo (RJ).

Podemos inferir que os percursos profissionais de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira estão diretamente relacionados com a vida familiar e a formação escolar de cada um. Paschoal Lemme teve que trabalhar desde muito cedo com o pai e aprendeu a conviver com as dificuldades das tarefas domésticas desenvolvidas por sua mãe, além da experiência vivida no colégio, ainda no período da sua formação, com a substituição de professores. Essa vivência desde muito jovem com o trabalho possibilitou a Paschoal Lemme ter um

²⁸ Atualmente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

²⁹ No governo de Fernando Henrique Cardoso passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

³⁰ Foi um golpe de Estado que, de uma série de eventos ocorridos no dia 31 de março de 1964, pôs fim ao governo, eleito democraticamente, do presidente João Goulart, para dar início a uma sucessão de cinco presidentes militares, resultante da ditadura militar que se sucedeu após o golpe. A historiografia brasileira aponta que o golpe e a ditadura não foram ações exclusivas de militares, tendo tido o apoio de boa parte da sociedade civil, como proprietários rurais, a burguesia industrial, parte da classe média urbana e setores conservadores e anticomunistas da Igreja Católica.

pensamento social avançado, de “valorização do trabalho e dos trabalhadores de todos os tipos (do doméstico ao trabalho remunerado)” (BRANDÃO, 2010, p. 18).

A paixão pela educação, desde muito jovem, fez Paschoal Lemme enfrentar o pai e não seguir os caminhos traçados por ele; ao contrário de Anísio Teixeira, que ao não conseguir contrariar a vontade dos pais em seguir na vida religiosa acabou se enveredando pela educação ao acaso das práticas de indicações políticas para ocupação de cargos públicos que eram recorrentes na família, em função dos acordos políticos em troca de favorecimentos. Acabou apaixonando-se pela educação e tornando essa uma razão de vida.

Ainda que discordassem em alguns aspectos, militaram juntos em alguns movimentos em prol da educação, como a Associação Brasileira de Educação e como consignatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Essa é uma demonstração de que ambos priorizaram a educação, atuando por meio de movimentos ou de ações concretas que representassem uma possibilidade de avanço no sistema público educacional vigente. Apesar das divergências, era o sentido progressista, a seriedade e o compromisso de cada um dos envolvidos no processo de transformação do ensino que os unia.

No período em que Anísio Teixeira se isolou por uma década, 1935 a 1945, fugindo das perseguições impostas pelo regime político, Paschoal Lemme continuou atuando na educação chegando a ser preso em função do trabalho que desenvolveu na administração de Anísio Teixeira. Esse foi um período de afirmações para ambos. Para Anísio Teixeira porque a educação era realmente a paixão que o movia e que, segundo ele, iria transformar a sociedade; e, para Paschoal Lemme, pela convicção de que era preciso lutar por uma sociedade democrática para que a educação e tudo o mais se democratizasse. A base para a transformação era o socialismo.

Anísio Teixeira queria transformar a sociedade por dentro da ordem estabelecida, o que é compreensível dado o seu pensamento liberal, no entanto, embora Paschoal Lemme tivesse um pensamento socialista e quisesse promover uma transformação social para assim democratizar todos os bens públicos, não defendia ações armadas, mas a organização política, sindical e de classes da população.

2.4 POLÍTICA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM PASCHOAL LEMME E EM ANÍSIO TEIXEIRA

Antes de falarmos das opções políticas e filosóficas de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira, consideramos importante entender um pouco melhor o momento político da

constituição do pensamento de ambos. A história do Brasil nas primeiras décadas do século XX é marcada por grandes e pequenos acontecimentos, por sentimentos de esperança e de expectativa, por movimentos de revolta e de insatisfação com a República, bem como, por transformações na economia e na sociedade. Acontecimentos que, direta ou indiretamente, não passariam sem desdobramentos na vida dos brasileiros que viveram nesse período.

Após a Primeira Guerra Mundial, a classe média urbana passou a figurar no cenário político e a defender um liberalismo autêntico capaz de concretizar as normas da Constituição e as leis do país. O que a classe média queria era transformar a República oligárquica em uma República liberal, capaz de estabelecer eleições limpas, respeitar os direitos individuais, promover a educação do povo e efetuar uma verdadeira reforma social (FAUSTO, 2012).

Entre os principais críticos do regime estavam escritores como Euclides da Cunha, Lima Barreto e os intelectuais vinculados à Semana de Arte Moderna (1922), que foi um movimento da pequena burguesia para manifestar o seu inconformismo com a verdadeira alienação em que o país se encontrava em todos os setores da vida cultural.

Essa participação maior da classe média na política representava uma insatisfação com o sistema político da República, que sofria sérias denúncias de corrupção no sistema eleitoral. A insatisfação também provinha dos civis e do exército brasileiro com a incapacidade do regime republicano de romper com marcas e atitudes do passado (DEL PRIORE, VENANCIO, 2010).

Essas insatisfações deram lugar a uma série de revoltas nas primeiras décadas do século XX, como a Revolta da chibata, em 1910, promovida por marinheiros em sua maioria negros e mulatos pobres, motivados pelo desejo de acabar com os maus tratos e a violência dos castigos físicos a que eram submetidos, em especial a chibatada. Outras revoltas de oficiais de baixa patente aconteceram em razão do descontentamento com as formas de promoção e ascensão dentro do exército. A mais importante, porém, das revoltas foi a ocorrida em 1922, conhecida como o “movimento dos 18 do Forte de Copacabana” que se estenderia até 1927, e depois ganhou o nome de “revolta tenentista”³¹. Esse movimento uniu-se posteriormente a líderes políticos do estado de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba para promoverem a chamada Revolução de 1930.

As greves de grandes proporções são outro destaque nesse cenário do início do século nas principais cidades do país, como Rio de Janeiro e São Paulo, em função do agravamento da carestia, provocada pela Primeira Guerra Mundial e da especulação com gêneros

³¹ Esse foi um movimento do exército contra o governo com a intenção de propagar a ideia da revolução e de colocar a população contra as oligarquias.

alimentícios, bem como a Revolução de Fevereiro e de Outubro de 1917 na Rússia que ascendeu uma vaga revolucionária na Europa (FAUSTO, 2012).

Em 1922, foi fundado o Partido Comunista Brasileiro (PCB), cujos fundadores, em sua maioria, eram oriundos do movimento anarquista. Esse partido ficou na ilegalidade durante quase toda a sua história. Segundo Fausto (2012, p. 170) o PCB “subordinou-se à estratégia da III Internacional, com sede em Moscou, que pregava para os países coloniais e semicoloniais a revolução democrático-burguesa, etapa preliminar da revolução socialista”.

O socialismo no Brasil nem sempre teve o mesmo significado. O PCB foi criado com base no marxismo-leninismo. A essa época, já havia sido superada a visão utópica do socialismo da década de 1870, arraigada no positivismo de Auguste Comte, em que a ideia de ser socialista estava impregnada do sentimento de ter preocupações sociais. Nas décadas finais do século XVIII qualquer pessoa que defendesse o fim da escravidão, reformas sociais e a república era considerada socialista.

A luta dessas pessoas era pelos direitos civis, pela liberdade e pelo fim do Império. Não aceitavam radicalismos e nem lutavam por questões históricas do socialismo, como por exemplo, a não propriedade e a negação ao modelo econômico liberal de agroexportação, centrada nas mãos de um número reduzido de poderosos senhores rurais (LEONIDIO, 2004). Segundo o autor,

ser revolucionário ou socialista era defender os ideais vagos de reforma social incorporados à retórica dos utópicos franceses de 1848, mas sem apelar para qualquer transformação da estrutura social e, sobretudo, sem recorrer à violência e à participação das massas populares. Fazer o contrário, era ser “comunista” (LEONIDIO, 2004, p. 115).

A palavra socialismo era desvinculada da de comunismo, pois ser comunista era ser radical e ir contra a ordem econômica estabelecida. O que os “socialistas” queriam era expandir alguns direitos à população numa perspectiva humanista, solidária, teológica, e por isso eram tidos como representantes do povo.

Segundo Passos (2009, p. 119), “o ideal socialista do movimento operário brasileiro entre os anos de 1890 a 1905 era o de lutar contra a República instaurada e o mandonismo do patronato”. Não havia o interesse de promover uma revolução e acabar com o Estado. No período subsequente, mais precisamente entre 1906 a 1922, os operários socialistas “não viam nas práticas eleitorais e parlamentares a possibilidade de transformar a sociedade. Para eles, seria seguindo o método da ação direta, particularmente expressa em movimentos grevistas,

que o sindicalismo operário poderia alcançar a emancipação dos trabalhadores” (PASSOS, 2009, p. 120).

A República não promoveu a esperada democracia e a igualdade social, portanto, a ação direta foi a opção adotada em detrimento da negação da política institucional. O pensamento de que só a derrubada do capitalismo seria capaz de promover a liberdade e a igualdade passou a ser predominante nesse período entre os operários socialistas. O anarquismo optou pelo anarco-sindicalismo, pois “acreditavam que os sindicatos poderiam ser utilizados como instrumento para mudar a sociedade, substituindo o capitalismo e o Estado por uma nova sociedade democraticamente auto-gerida pelos trabalhadores” (PASSOS, 2009, p. 122). Ainda segundo Passos (2009), entre 1917 e 1920, os anarquistas colocam ainda mais força em suas propostas e passam a ganhar maior espaço público e a entrar em confronto aberto com a polícia e o patronato.

A partir de 1920, a doutrina socialista russa passa a ter grande influência no socialismo brasileiro. Nas palavras de Passos (2009, p. 124), “o socialismo desse contexto procede da teoria marxista-leninista, que busca o exercício direto do poder político através de um partido operário revolucionário e da consequente ‘ditadura do proletário’ como forma de passagem para o comunismo”. Nesse contexto nasceu o PCB, do qual Paschoal Lemme foi um contribuinte.

Esses, dentre tantos outros acontecimentos, não passariam despercebidos por quem viveu o período. E, certamente, influenciaria no posicionamento político e filosófico daqueles que tinham acesso às informações, à cultura e à educação. Segundo Paschoal Lemme foi uma “época de convulsão social” em que

os que não nasceram ou foram educados para passar “a vida em brancas nuvens”, como dizia o poeta, tiveram que fazer opções, às vezes radicais, ao menos nos anos da juventude. E essas opções, naturalmente, não permitiram que levassem uma existência tranquila, com a segurança a que se tinham acostumado as gerações anteriores, que gozaram daquele largo período de paz e prosperidade, de expansão vitoriosa do regime que, nas asas da ciência e da técnica, estendia-se a todo o mundo conhecido de então (LEMME, 2004a, p. 65).

Podemos inferir que todo esse cenário da política nacional afetou mais diretamente a Paschoal Lemme que a Anísio Teixeira. Tal situação pode ter suas raízes na origem familiar de cada um e no local onde moravam. Enquanto Paschoal Lemme morava no Rio de Janeiro, centro dos grandes acontecimentos políticos em virtude de ser a capital do Brasil, Anísio Teixeira vivia em Caetité, no interior da Bahia, e depois em Salvador, num colégio em regime

de internato pertencente à Companhia de Jesus, em que a maior preocupação era com a formação filosófica e religiosa.

Paschoal Lemme recebeu uma formação voltada para a literatura não apenas pelo desejo do conhecimento, mas pelo interesse e a ‘viva preocupação’ com os acontecimentos políticos e sociais do seu país. Era um leitor assíduo desde a sua juventude. O gosto pela leitura foi despertado desde cedo, quando passou a valorizar o livro como fonte para o conhecimento. Gostava da leitura de contos infantis de Olavo Bilac, Manoel Bonfim, e outros; da leitura de romances, nos quais buscava explicações sobre o amor, de José de Alencar, Machado de Assis, Taunay, dentre outros. Era admirador de Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Castro Alves e tantos outros.

Por intermédio de seu pai, aproximou-se das leituras de Eça de Queiroz e de Guerra Junqueira incursionando também pela literatura espírita, especialmente as obras de Allan Kardec. Teve contato com grandes clássicos estrangeiros como Charles Darwin, Balzac, Victor Hugo, Zola, Anatole France, Walter Scott, Charles Dickens, Shakespeare, Tolstoi, Dostoievski, Gorki, Mark Twain, Poe, Melville, Jack London e, em especial, Nietzsche.

Por meio de Alberto Carneiro Leão³² teve o primeiro contato com os escritos de Karl Marx³³, o “Manifesto Comunista” e “O Capital”, por volta de 1930. Mas, somente por volta de 1933 e 1934, com os primeiros entendimentos da teoria, é que Paschoal Lemme foi fazendo

opção pelas teses fundamentais da filosofia denominada marxista, especialmente nos aspectos que considerava como um verdadeiro humanismo: a liquidação da exploração do homem pelo homem e a previsão para a humanidade de um regime político, econômico e social que proporcionasse a todos os bens materiais e culturais criados pelos próprios homens (LEMME, 2004b, p. 110).

³² De uma família tradicional do Recife, filho do poeta e republicano Antônio Carlos Carneiro Leão e Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Carneiro Leão, e irmão de Antônio Carneiro Leão (diretor da Instrução Pública do Distrito Federal no governo de Arthur Bernardes). Foi professor concursado da cadeira de Inglês das escolas técnicas-secundárias do Distrito Federal. Fez um curso de aperfeiçoamento da língua inglesa na Universidade de Michigan, nos Estados Unidos e lá trabalhou como tradutor para o governo norte-americano durante a 2ª Guerra Mundial. Nunca foi filiado a nenhum partido político (<http://www.google.com>).

³³ Karl Heinrich Marx (1818–1883), alemão, economista, filósofo, historiador, teórico político e jornalista. Como intelectual e revolucionário criou a doutrina comunista moderna. Seu pensamento influencia várias áreas, tais como: Filosofia, Geografia, História, Direito, Sociologia, Literatura, Pedagogia, Ciência Política, Antropologia, Economia etc. As suas teorias, conhecidas como marxismo, defendem a derrocada do capitalismo, que ele chamava de ditadura da burguesia, através da luta de classes entre a burguesia e o proletariado que conseguiria instalar o socialismo, que ele chamava de ditadura do proletariado, para assim alcançar o patamar de uma comunidade sem classes, o comunismo. Marx acreditava ser possível, por meio da organização popular, realizar uma ação revolucionária para derrubar o capitalismo e fazer a mudança sócio-econômica necessária para uma comunidade igualitária (<http://www.wikipedia.com>).

A primeira expressão e atitude mais enfática dessa opção de Paschoal Lemme, no meio educacional em que atuava, foi na ABE, durante o período de realização da 10ª Conferência Nacional de Educação, realizada em 1950, para a qual elaborou um documento em que apresentava as suas discordâncias com a crença no poder de transformação social a partir das reformas de ensino.

Para Paschoal Lemme, os educadores que participaram das reformas, do Manifesto dos Pioneiros e da ABE, estavam imbuídos de um exagerado “otimismo pedagógico” que os levava a crer que as reformas educacionais eram suficientes para promover as transformações econômicas, política e sociais de que o Brasil necessitava (LEMME, 2004b). Esse documento foi rejeitado pela ABE e Paschoal Lemme o publicou depois com o título “Estudos de Educação” em 1953.

Embora fosse um homem crítico dos problemas políticos de seu país, Paschoal Lemme nunca foi filiado a partido político, pois primava pela liberdade e a independência acima de qualquer coisa. Dizia ele, “sempre prezei a discussão livre, a liberdade de pensamento e de ação” (LEMME, 2004b, p. 180). Entretanto, o irmão, Humberto Lemme, que integrava a secretaria da ANL, conseguiu de Paschoal Lemme sua adesão formal à Aliança, mesmo nunca tendo participado diretamente de nenhuma atividade do movimento.

Segundo Brandão, Paschoal Lemme foi um importante colaborador do PCB, principalmente

nas questões referentes à educação, preparando discursos, pautas de debates, e como indicado para apresentar diagnósticos da educação brasileira em congressos internacionais promovidos pelo bloco socialista; sem nunca ter se filiado ao PCB participava intensamente das atividades culturais, sempre responsável pelas que discutiam o papel da educação como instrumento de preparação para uma sociedade mais justa (BRANDÃO, 2010, p. 17).

Apesar da colaboração ao PCB, Paschoal Lemme nunca se submeteu à disciplina de um partido por entender que, em geral, são limitadores da autonomia do pensamento de seus membros (BRANDÃO, 2010).

Quando foi levado à delegacia para responder ao interrogatório no inquérito que resultou na sua prisão, em 1936, Paschoal Lemme definiu-se da seguinte maneira:

Lineu Cotta começou por indagar sobre minha filiação partidária e ideias políticas, tendo eu respondido que nunca pertencera a qualquer partido político. Sobre minhas ideias políticas não neguei que minhas tendências eram pelas correntes socialistas, que pregavam e lutavam pela igualdade de oportunidades entre os homens, pela justiça social, por uma mais equitativa distribuição dos frutos do trabalho de todos (LEMME, 2004b, p. 210).

Diferentemente, Anísio Teixeira recebeu uma formação pautada na cultura humanista cristã, na hierarquização do homem e da família como instituição modelar da sociedade. Embora assíduo leitor e apresentasse desde muito jovem o seu potencial intelectual, a formação jesuítica a que foi submetido e as próprias condições de vida proporcionaram a Anísio Teixeira criar uma visão elitista e seletiva de mundo e de ensino, que foi se rompendo com o contato com a literatura pedagógica, na Europa e nos Estados Unidos, e com o sistema público de educação até então desconhecido para ele (NUNES, 2001, 2010).

E então, de homem fervorosamente católico disposto a renunciar a vida secular em prol da vida religiosa, Anísio Teixeira foi se transformando em um liberal democrático. Esse percurso foi percorrido ao longo dos anos de sua vida, num processo longo e doloroso em que Clarice Nunes (2010) classifica como momentos de rupturas, que ocorreram durante três etapas denominadas por ela de travessias de desertos: o da fé, o da solidão e o do ceticismo.

O primeiro deserto a que Nunes (2010) se refere, está relacionado ao momento de convicção e certeza da devoção à vida religiosa que Anísio Teixeira queria seguir, como ele próprio define, de “apóstolo de Jesus, pregando suas ideias e seu amor e espalhando [...] o conforto sagrado da religião” (TEIXEIRA, 1920[carta]).

Segundo Nunes (2001, p. 6), “Anísio Teixeira fez a travessia do seu primeiro deserto: o deserto da fé, quando abdicou de uma religião que lhe dava segurança, mas que também não dava resposta às suas vivas inquietações”. Interpretando essa “travessia” de Anísio Teixeira, Paschoal Lemme afirma que:

Anísio fora perdendo sua fé religiosa, num processo sempre difícil de acompanhar, mas que se completara ao impacto daquela visão da poderosa civilização norte-americana, racionalizada ao receber, diretamente, os ensinamentos daquele que é considerado seu maior ideólogo: John Dewey (LEMME, 2004b, p. 132).

Para Paschoal Lemme a vocação missionária de Anísio Teixeira não foi simplesmente anulada, mas transferida para a educação pública democrática, que lhe conferiu os maiores títulos, as perseguições e as incompreensões mais injustas e ineptas, sendo acusado de anarquismo, comunismo e outros.

Essas perseguições se basearam no trabalho desenvolvido à frente da Secretaria de Educação do Distrito Federal e no Programa do Partido Autonomista do Distrito Federal, que Anísio Teixeira escreveu, também chamado por ele de partido revolucionário. A finalidade do partido era “a difusão da cultura e do esclarecimento público dos problemas brasileiros e de suas possíveis soluções” e também garantir “um padrão mínimo de educação e de informação,

a defesa e manutenção da saúde e os direitos sociais elementares da honra, como o da subsistência, trabalho e conforto relativo” (NUNES, 2010, p. 21).

Toda essa situação política levou Anísio Teixeira a um isolamento de 10 (dez) anos, seu segundo deserto. Esse foi um período difícil que o educador atravessou com a ajuda de amigos como Fernando de Azevedo, Monteiro Lobato³⁴ e tantos outros, trabalhando duro na indústria e no comércio, fazendo traduções e, principalmente, mantendo a convicção de que era preciso construir a cidadania organizada e combater os problemas que a industrialização acarretava (NUNES, 2001, 2010).

Quanto ao terceiro deserto, Nunes (2001) refere-se à luta travada por Anísio Teixeira para combater os interesses privatistas e o monopólio da Igreja Católica sobre a educação pública. A democracia como princípio e valor norteou o trabalho de Anísio Teixeira.

O contato com a teoria pragmática de John Dewey foi fundamental para a travessia desses desertos e para a formulação de respostas às inquietações que o perturbavam. Dessa forma, o pensamento pragmático e liberal permeou as ações de Anísio Teixeira na educação pública. Segundo Nunes,

escolher Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o seguimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país (2010, p. 19).

As opções políticas e filosóficas de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira foram sendo construídas ao longo das suas trajetórias de vida e profissional. Percebemos o quanto o ambiente familiar, escolar e profissional foi importante para a construção do pensamento de ambos.

Paschoal Lemme que teve no pai e nos irmãos exemplos de pessoas de espírito revolucionário, que participaram ativamente de movimentos como a luta garibaldina, dos partidos de esquerda, da ANL, entre outros, fora fortemente atraído por esse espírito combativo e desenvolvera desde muito jovem uma personalidade voltada para o social, para a solidariedade, para o bem comum público.

³⁴ Vide as notas de números 21 e 27, respectivamente.

Anísio Teixeira, que a princípio queria seguir a vida apostólica no intuito de servir à humanidade espalhando a verdade, o bem e o amor cristãos, renunciando a si mesmo para poder “sofrer pelos que não sofrem, amar pelos que não amam” (TEIXEIRA, 1920 [carta]), descobre na educação outra forma de servir à humanidade. E para isso, utiliza-se do trato e do jogo político herdado da família para desenvolver o trabalho na administração pública. A esse respeito, Zaia Brandão destaca que

Anísio, diferentemente de Fernando, recebia os políticos, cedia a certas pressões; mas, desta forma, ampliava as possibilidades de aprofundar a reforma iniciada por Fernando. Paschoal reconhece em suas Memórias que, apesar da clara preferência pelo estilo de Fernando, percebeu que seria impossível conseguir levar adiante as propostas das reformas de ensino, sem a negociação política (2010, p. 21).

E essa habilidade política de Anísio Teixeira permitiu ainda que ele reunisse na sua equipe pessoas de várias vertentes políticas, como liberais, comunistas, católicos e educadores de direita e de esquerda. Clarice Nunes (2010) destaca que só é possível compreender essa reunião de pessoas tão diferentes em prol do mesmo trabalho se considerarmos a habilidade coordenadora de Anísio Teixeira e o Estado abrindo as portas para introduzir o Brasil na modernidade.

A possibilidade de ter uma educação pública de qualidade ofertada a um número maior de pessoas é outro elemento que explica o fato de educadores com pensamentos tão divergentes trabalharem conjuntamente. Destaca Zaia Brandão que

apesar das diferenças ideológicas de Lemme, em relação à visão de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo, sobre o papel da educação na mudança social, nos inúmeros encontros em que ele discutiu comigo as razões que o levaram a colaborar diretamente com esses dois “cardeais da educação”, afirmava que “dada a sua condição de funcionário público”, ele via o trabalho desenvolvido por aqueles educadores na gestão da educação pública, como um avanço possível e necessário na direção do direito à educação de qualidade para as populações mais pobres. Não seria ético, segundo ele, em função das suas convicções políticas cruzar os braços à espera de uma “revolução social” que criasse as condições de uma sociedade igualitária para que pudesse realmente democratizar a educação (2010, p. 21-22).

Ou seja, se naquele momento não era possível fazer a verdadeira revolução no sentido de democratizar a sociedade, ao menos era possível trabalhar para que o processo de escolarização do Distrito Federal fosse um processo de qualidade e permitisse o acesso de todos e não apenas da elite.

E foi no desenrolar profissional e no contato com colegas de profissão que Paschoal Lemme e Anísio Teixeira tiveram contato com as teorias que serviram de base para os

pensamentos filosóficos que nortearam todas as suas ações. Enquanto Karl Marx foi o teórico que fundamentou o pensamento de Paschoal Lemme, John Dewey foi o teórico que guiou o pensamento de Anísio Teixeira.

A fundamentação teórica do marxismo - socialismo era que conduzia a linha de pensamento de Paschoal Lemme de que não haveria educação democrática em uma sociedade que também não o fosse. Enquanto que o liberalismo e o pragmatismo levavam Anísio Teixeira a crer na democratização da educação escolar como condição para a igualdade social por meio do mérito e das capacidades individuais.

Na próxima seção, apresentaremos os aspectos da educação brasileira no período de atuação profissional de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira a partir das lentes dos mesmos e as suas proposições para solução dos problemas da educação pública no Brasil.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB A ÓTICA DE PASCHOAL LEMME E DE ANÍSIO TEIXEIRA

Paschoal Lemme e Anísio Teixeira procuraram participar ativamente dos debates acerca da educação brasileira. Portanto, nos seus livros encontramos uma ampla avaliação da situação educacional brasileira no século XX com o intuito de propiciar aos leitores elementos para o debate nacional. Os livros que serviram de base para a nossa análise foram elaborados a partir de vários textos escritos e publicados em momentos diversos da vida dos autores “feitos para atender a temas, problemas ou reclamos do ininterrupto debate educacional brasileiro” (TEIXEIRA, 1969, p. 18).

No livro “Educação Democrática e Progressista (1961)”, Paschoal Lemme dedica todo um capítulo a essa avaliação em que intitula “A situação do ensino no Brasil (À margem da I Conferência Mundial de Educadores)”. Esse capítulo é resultado de uma avaliação da situação educacional brasileira feita com o objetivo de apresentá-la na Conferência Mundial de Educadores realizada em Viena, em 1953. Essa avaliação apresenta um panorama histórico do ensino no Brasil, a situação atual da educação e a ação dos educadores brasileiros. Em outro capítulo intitulado “Em defesa da Escola Pública”, Paschoal Lemme apresenta outras questões da educação brasileira como a legislação educacional e a antiga disputa entre público e privado.

Anísio Teixeira faz uma avaliação da situação educacional brasileira abordando aspectos como: a crise educacional brasileira; padrões brasileiros de educação e cultura; a escola brasileira e a estabilidade social; a administração pública brasileira e a educação; a reconstrução educacional brasileira; a escola secundária em transformação; a Lei de Diretrizes e Bases; notas sobre a Universidade e a situação educacional em 1967, após seis anos da Lei de Diretrizes e Bases. Além desses aspectos Anísio Teixeira discute a educação e a sociedade e as questões atuais da educação no livro em que intitula “Educação no Brasil (1969)”.

Portanto, apresentamos a partir de então, aspectos do pensamento dos autores acerca da: Organização do Ensino no Brasil; Legislação Educacional Brasileira; Relação público-privado e laico-confessional na educação brasileira.

3.1 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Para Paschoal Lemme a organização da educação e do ensino brasileiro apresentava sérios problemas, mas três fatores negativos se destacavam e precisavam ser superados para o

êxito da educação pública. O primeiro relacionava-se ao subdesenvolvimento do país e da educação que era voltada para a formação de uma elite ociosa e/ou condutora do poder do Estado. Essa situação era agravada pela importação de produtos, ciência, técnica e cultura estrangeira, consumida por uma elite latifundiária que se sustentava por meio da economia agrária e escravista do país.

O segundo fator era a influência da igreja romana e do ensino jesuítico na educação brasileira. Paschoal Lemme condenava veementemente o que chamava de predomínio secular obscurantista da Igreja Católica sobre a educação pública. Considerava um verdadeiro retrocesso ao desenvolvimento que penosamente se pretendia alcançar no país. A educação sob a influência da igreja significava permitir a subordinação da vida pela ordem natural à ordem sobrenatural.

O terceiro fator referia-se à ação dos educadores brasileiros que assumiam um absenteísmo perante a luta política, não participando de organismos e instituições organizadas que se caracterizavam como forças progressistas tais como sindicatos e partidos políticos. Dizia Paschoal Lemme que “os educadores, em geral, assumem a atitude de portadores de uma ‘panaceia’ que, aplicada à sociedade, com a necessária técnica pedagógica, seria o fator fundamental da transformação social” (LEMME, 1961, p. 33).

Fundamentado em Georges Cogniot³⁵, Paschoal Lemme considerava o movimento pedagógico como um movimento político. Por isso acreditava que quando os professores mudassem os seus posicionamentos e participassem ativamente dos movimentos nacionalista e progressista, se transformariam em importantes instrumentos para as soluções que os problemas da educação brasileira careciam.

Em vista disso, Paschoal Lemme propôs mudanças na organização da educação brasileira. Defendia a organização administrativa da educação primária e de nível médio por cada unidade da federação, em que cada uma teria o seu plano de educação englobando as necessidades locais e o financiamento a partir dos recursos existentes. Caberia ao governo federal prestar assistência técnica para elaboração dos planos, complementar os recursos e fiscalizar a execução dos planos. O ensino superior continuaria sob a tutela do governo federal.

³⁵ Georges Auguste Cogniot Alexander (1901-1978), francês, escritor, filósofo e político comunista. Lutou pela Educação Internacional dos Trabalhadores e participou das reuniões de apoio à Espanha republicana e de luta contra o acordo de Munique. Foi do Comitê Central do Partido Comunista entre 1936 e 1964, sendo eleito deputado pela Frente Popular em 1936. Fez campanha contra a Guerra e o Fascismo. Foi um dos fundadores da revista Pensamento, que tinha como objetivo divulgar e defender o marxismo entre intelectuais. Foi um preso político e também editor de L'Humanité (<http://www.wikipedia.com>).

O ensino primário, apesar de todas as deficiências, era o que o Brasil tinha de melhor no ensino oficial brasileiro, segundo Paschoal Lemme (1961). Portanto, precisava ser expandido cada vez mais à população brasileira. Entretanto, reconhecia as dificuldades para a expansão do ensino e não acreditava que apenas a oferta em massa seria capaz de erradicar o analfabetismo e proporcionar o desenvolvimento esperado pela nação.

Paschoal Lemme defendia a necessidade do aperfeiçoamento constante do professor que, para ele, já exercia uma tarefa admirável diante das condições precárias de trabalho que enfrentavam. Mas, além do aperfeiçoamento profissional, que considerava um dever do professor, era defensor de uma série de direitos que quando assegurados melhorariam consideravelmente a atuação deste, tais como: formação cultural e profissional no nível mais alto possível; salário condigno; férias e licenças; exercício do trabalho em ambientes adequados; liberdade pedagógica, profissional e de organização profissional dentre outros.

Quanto ao ensino secundário, afirmava que era o nível de ensino em pior estado no Brasil. Atribuía essa situação ao fato de que quase 80% do ensino secundário estava sob o comando da iniciativa privada. Dizia Paschoal Lemme que

o ensino secundário no Brasil somente entrará num caminho de regularização, progresso e eficiência, quando o Estado dispuser de recursos para inverter essa percentagem, ou seja, mantendo pelo menos 70% da educação secundária de todos os tipos, como continuação normal da educação primária, e deixando aos particulares o restante, com toda a liberdade de organizar o ensino como entenderem e cobrando as taxas que julgarem remuneradoras para o capital invertido em seus estabelecimentos” (1961, p. 16).

O ensino secundário deveria ser responsabilidade total do governo através de oferta pública e gratuita a toda a população. Segundo Paschoal Lemme, outro aspecto a ser alterado na educação brasileira era a relação teoria e prática. A dissociação entre esses dois fundamentos do ensino o tornava, em sua visão, superficial, desinteressante e incapaz de intervenções eficientes na sociedade brasileira. Aspectos que ainda não foram superados na atual educação brasileira.

Essa desvinculação entre teoria e prática se caracterizava num dos maiores problemas da educação brasileira, a considerar a concepção de Marx & Engels (2009) de que é o trabalho e as relações materiais concretas que fundamentam a vida e não as ideias. O trabalho possibilita a compreensão da realidade e não o contrário, isto é, as ideias surgem do mundo real e não o inverso.

Dizia Marx & Engels que o homem pode distinguir-se dos animais pela consciência, pela religião, dentre outros aspectos, mas “eles começam a distinguir-se dos animais assim

que começam a *produzir* os seus meios de subsistência” (2009, p. 24). A consciência, portanto, é um produto social que se constrói durante a relação do homem com a natureza, com o ambiente, com os outros homens. De acordo com os autores

os homens são os produtores das suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os homens que realizam [*die wirklichen, wirkenden Menschen*], tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações [*Verkehrs*] que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas. A consciência [*das Bewusstsein*] nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente [*das bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo real de vida (MARX & ENGELS, 2009, p. 31).

Daí, um dos fundamentos do comunismo ser a abolição das verdades eternas, da religião e da moral ao invés de lhes conferir nova forma. Contradizer o desenvolvimento histórico ocorrido até então para construir uma nova história, um novo conhecimento (MARX & ENGELS, 2001), pois a considerar que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante” (MARX & ENGELS, 2009, p. 67). E, para superar essas ideias dominantes é preciso considerar que a história é na verdade, uma articulação entre as relações materiais de produção e as variadas formas de ideias, valores, normas, relações e instituições que os homens criam e que todos os problemas filosóficos se resolvem num fato empírico.

Quanto ao que pensava Anísio Teixeira sobre a educação brasileira, este, ao proferir palestra no curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas, em 1953, defendeu que era preciso reconstruir a escola brasileira para que esta atendesse às reais necessidades nacionais. Para isso era fundamental pensar uma escola que formasse para o mercado de trabalho, indo da formação primária ao ensino superior de acordo com a exigência de cada atividade, e para a sociedade, com a criação de “hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia” (TEIXEIRA, 1969, p. 58).

Percebemos que Anísio Teixeira tinha grandes expectativas de que a educação escolar proporcionasse um retorno positivo à sociedade quando dizia que ela não poderia limitar-se a transmitir alguns conhecimentos teóricos ou noções práticas simplórias. Pois dessa forma, a escola restringe o seu potencial formador e

não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania” (TEIXEIRA, 1969, p. 51).

Para Anísio Teixeira, a escola precisava superar a artificialidade do seu processo de formação, presente na maioria das escolas brasileiras, ao proporcionar conhecimentos abstratos e desligados das suas funções na vida real. A escola, dizia Anísio Teixeira, está situada em uma sociedade e é composta por professores e alunos que pertencem à sociedade, portanto, a escola deve ser a expressão da cultura de um povo.

Ao citar John Dewey, Anísio Teixeira esclarece que quando a escola brasileira superar os problemas de falta de recursos, de falta de ambientes adequados e tiver autonomia e objetivos amplos e claros, então, será o “‘meio social especial, purificado e renovador’ [...] refletindo, como um espelho, a sociedade a que serve, no que ela tem de melhor, e contribuindo para a retificação dos seus erros ou aspectos menos desejáveis” (TEIXEIRA, 1969, p. 79).

Segundo Dewey (1952, p. 143) o objetivo da educação é “habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento”. No entanto, dizia Dewey (1952) que esse objetivo só será alcançado em uma sociedade democrática em que as relações de um homem para com o outro sejam mútuas, que existam condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais que favoreçam a equitativa distribuição de interesses e benefícios.

A crítica que Anísio Teixeira fazia à artificialidade do processo de ensino no Brasil estava pautada no pensamento de Dewey de que a aprendizagem para ser significativa precisa ser dotada de objetivos, superando a dualidade entre o saber e o fazer, entre teoria e prática, entre corpo e mente. Dewey (1952) dizia que a educação não tem objetivos, as pessoas é que os tem. Portanto, para definir os objetivos educacionais é preciso consciência do que se está fazendo, o que pressupõe deliberação, observação e planejamento por parte dos envolvidos no processo educacional a fim de formar homens inteligentes, pois agir com objetivo é o mesmo que agir inteligentemente. “Ter um objectivo é dar significação aos actos, e não proceder como máquina; é ter em mente, ter a intenção de fazer alguma coisa e compreender a significação das coisas à luz dessa intenção” (DEWEY, 1952, p. 148).

Dentre as propostas de Anísio Teixeira para a educação brasileira destacam-se a criação de um sistema nacional de educação visando a um equilíbrio entre a liberdade de ensino e os controles centrais, a fim de expandir o máximo possível a escolarização e estimular o progresso da escola. Outra proposta é a descentralização da administração do ensino como forma de responsabilizar diretamente os fundadores e diretores das escolas, bem como, a administração das escolas pela comunidade local por meio de conselhos escolares.

A descentralização deveria ocorrer por meio da municipalização do ensino em que os governos locais assumiriam a responsabilidade de financiar a educação local com auxílio do governo estadual e federal. Para Anísio Teixeira somente assim seria possível alcançar um sistema de educação público, gratuito e homogêneo em todo o país. Pois, “essa descentralização da administração e manutenção das escolas irá, antes de mais, ligá-las melhor à comunidade local e, desse modo, vitalizá-las, tornando-as responsáveis perante a comunidade e essa, por sua vez, responsável pelas suas escolas” (TEIXEIRA, 1969, p. 54).

As escolas deveriam, assim, refletir a realidade local. Anísio Teixeira reconhecia que esse modelo iria proporcionar um custeio desigual das escolas, mas não iria falsear a realidade. Só a partir dos quadros locais de professores, de pessoal e do financiamento real é que poderia se criar escolas autênticas e progressivas. Anísio Teixeira acreditava que por meio da divisão de atribuições entre as esferas governamentais, seria possível criar um verdadeiro sistema escolar nacional, geral e público.

Anísio Teixeira defendia que a educação primária, dada a falta de recursos a ela destinada, deveria ser a prioridade do Estado, assegurando a sua obrigatoriedade e gratuidade a toda população, enquanto que o ensino médio e o superior ou profissional deveriam ser flexíveis e seletivos, respectivamente.

Um ponto em comum entre as propostas de Paschoal Lemme e as de Anísio Teixeira para a organização da educação brasileira é a descentralização do ensino. Ambos primavam pela gestão educacional no âmbito local a considerar que a realidade de cada escola e de cada município deveria ser levada em conta pelas pessoas que deveriam administrar a educação. Outro ponto convergente é o reconhecimento da necessidade da educação ser significativa para o aluno e para a sociedade, de forma que o conhecimento adquirido pelos alunos seja utilizado no cotidiano de suas vidas. Por isso, Paschoal Lemme questionava a falta de relação entre teoria e prática e Anísio Teixeira a artificialidade do processo de ensino e aprendizagem.

Um ponto divergente no pensamento dos dois diz respeito à responsabilização do Estado perante os níveis de ensino. Para Anísio Teixeira o Estado deveria se preocupar prioritariamente com o ensino primário enquanto que para Paschoal Lemme era obrigação do Estado se preocupar com todos os níveis de ensino. E o ensino secundário se caracterizava como uma preocupação fundamental para Paschoal Lemme pelo fato de este estar quase que totalmente a cargo da iniciativa privada, que se restringia ao ensino confessional como veremos a seguir.

3.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

As considerações traçadas aqui acerca da legislação giram, basicamente, em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi enviado à Câmara, em 1948, conforme determinava a Constituição de 1934. Mas, somente com a aprovação da Constituição de 1946 é que a educação passou a ser discutida em termos da sua regulamentação, suscitando, assim, um amplo debate educacional em torno da legislação.

Anísio Teixeira e Paschoal Lemme participaram do longo debate em torno desse projeto de lei que, por não ter sido aceito pela Câmara dos Deputados, em especial pelo Deputado Gustavo Capanema que o considerou inconstitucional em função do seu caráter descentralizador, durou 13 anos até a aprovação da Lei 4.024 em 20 de dezembro de 1961, configurando-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil.

Entretanto, ao longo desses 13 anos, o projeto sofreu várias alterações, em especial pelo encaminhamento, em 1958, de um substitutivo submetido à discussão no legislativo nacional pelo Deputado Carlos Lacerda, que “incorporava as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em janeiro de 1948. Conseqüentemente, os representantes dos interesses das escolas particulares tomavam a dianteira do processo” (SAVIANI, 2008, p. 15).

Anísio Teixeira, a convite da Câmara dos Deputados, participou diretamente do debate acerca da LDB na Comissão de Educação e Cultura da Câmara, na sessão de 7 de julho de 1952. Também escreveu artigos e concedeu entrevistas que foram publicados em jornais como: a “Última Hora”, em 11 de março de 1959; na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em outubro de 1959; e no Diário de Pernambuco, em 13 de abril de 1962.

Paschoal Lemme, em vários momentos durante a tramitação do projeto de Lei, também se manifestou com publicações de artigos e concessão de entrevistas a jornais, como: o “Diário de Notícias”, publicado no semanário de 9-15 de abril de 1960, na seção Diário Escolar; e o jornal “Última Hora”, do Rio de Janeiro, com artigo publicado em 3 de abril de 1959.

Paschoal Lemme destaca a mobilização da opinião pública em torno da LDB em tramitação e dá ênfase especial à atuação dos estudantes nos debates acerca da lei visando assegurar uma lei que de fato atendesse às demandas da sociedade.

Um dos principais pontos de discussão em torno da legislação educacional que se pretendia regulamentar dizia respeito à (des) centralização do ensino. A organização atual do

ensino estava pautada em um sistema burocrático, centralizador e uniforme que desconsiderava as desigualdades sociais, econômicas, regionais e culturais do país.

Para Paschoal Lemme, independentemente da LDB que fosse promulgada, era preciso ter clareza de que a legislação por si só não iria promover as mudanças que se pretendiam na educação pública. Por isso, considerava que a transformação mais importante e urgente a ser realizada na organização do sistema de ensino brasileiro dizia respeito à remodelação da atuação do Ministério da Educação, promovendo a descentralização do ensino de acordo com o já estabelecido na Constituição de 1946.

A descentralização e a criação de planos estaduais de educação a fim de organizar administrativamente a educação primária e a de nível médio, em todas as modalidades, destacando assim as necessidades e os recursos locais, faziam-se urgentes, no pensar de Paschoal Lemme, para quem o papel do Ministério da Educação era o de prestar

assistência técnica e financeira aos Estados ao invés de portarias e fiscalização direta; auxílio à expansão planejada dos sistemas de educação locais em lugar de “campanhas” de caráter nacional, comandadas do centro; concentração de recursos na execução dos planos estaduais em substituição à fragmentação atual. E assim restará um campo enorme para a ação federal, que os Estados necessitam com avidez, e não haverá lugar para o saudosismo das portarias executivas, uniformizadoras e inoperantes (LEMME, 1961, p. 43-44).

As unidades federadas teriam a função de elaborar planos de ensino para os ensinos primário e médio, levando-se em consideração as características regionais e locais, com auxílio de orientação técnica e execução financeira por parte da União e esta, responsável diretamente pela oferta do ensino superior.

Outra defesa de Paschoal Lemme era a de que a formação do professor primário se desse em nível local, por meio de regime próprio da gestão municipal em estabelecimentos oficiais de ensino municipal e sem a competição do ensino normal particular. Tal defesa era baseada em experiência do Distrito Federal, que segundo Paschoal Lemme (1961, p. 39) “o ensino nesses estabelecimentos aprimora-se continuamente, e sua ampliação, para atender às necessidades do ensino do Distrito Federal, tem sido feita gradativamente”. Entretanto, afirmava que “se o anteprojeto de lei for aprovado pelo Senado, toda essa organização desmoronará, com a concorrência das instituições particulares de ensino, o que, como vimos, nada tem de democrático” (LEMME, 1961, p. 39)

Para Anísio Teixeira a LDB em tramitação deveria se pautar num movimento de emancipação educativa que possibilitasse a descentralização da educação por meio de “iniciativas particulares, municipais, estaduais e federais, para, inspiradas por uma política

educacional ampla e saudável, se lançarem, todas elas, com *espírito de autonomia e senso de responsabilidade*, à grande obra comum, dinamicamente unitária, de educar os brasileiros” (TEIXEIRA, 1969, p. 167).

Na defesa da descentralização do ensino, segue Anísio Teixeira dizendo:

vou defender aqui, com o maior entusiasmo e convicção, uma descentralização corajosa do ensino brasileiro (*Muito bem*). E precisamos, para isso, que se associem, com senso de responsabilidade, todos os poderes e todos os setores governamentais brasileiros, na obra educacional. Ficar tudo em mãos do governo federal representa, em vez de estímulo, um fator de inibição para os múltiplos responsáveis, que devem ser convocados a trazer sua contribuição (TEIXEIRA, 1969, p. 168).

A proposição de Anísio Teixeira era de fazer com que professores, diretores, governos municipais, estaduais e o federal se responsabilizassem mutuamente pelo ensino, pois somente os responsáveis locais e diretos pela educação é que conheciam as verdadeiras necessidades da educação e por isso mesmo, estavam mais aptos a tomar as decisões pertinentes.

Tal proposição ia de encontro com a atual legislação e organização da educação brasileira que era extremamente centralizadora e inflexível. Dizia Anísio Teixeira:

No dia em que passarmos a elaborar a legislação de que verdadeiramente necessita o Brasil sobre a educação, nunca haveremos de pretender dar receitas educacionais por ato de lei. A lei fixa os objetivos, os princípios, as condições em que o ensino se deve dar, mas quem deve estabelecer o conteúdo, formular o programa e dizer como alcançar aqueles objetivos, é a consciência educacional, a consciência profissional do educador. Os educadores, cada vez mais autênticos, saberão fazer o que for melhor para que se atinja o fim colimado (TEIXEIRA, 1969, p. 197).

A defesa pela liberdade e autonomia nos sistemas de ensino, afirmava Anísio Teixeira, tinha o propósito de evitar a uniformização e a anarquização decorrente da imposição de uma única forma de pensamento e ação. Para o educador, a uniformização e o controle exercidos pelo governo federal sobre os ensinos secundário e superior, com a criação de programas oficiais obrigatórios e aprovação oficial dos livros, serviu para suprimir a liberdade didática dos professores, impedir a competição entre o bom e o mau livro escolar e para criar a falsa ilusão de que todas as escolas são iguais e que os profissionais oriundos dessas escolas tem a mesma formação e, portanto, a mesma qualidade. Contra essa suposta ilusão, Anísio Teixeira é enfático ao dizer: “Não, meus senhores. Estamos nos iludindo a nós mesmos. A uniformidade legal não produz a uniformidade real. A liberdade e a equivalência poderão muito mais produzir a desejada uniformidade ou, melhor, a unidade” (TEIXEIRA, 1969, p. 170).

O excesso de formalidade e legalidade ocasionava a má qualidade do ensino secundário, pois a preocupação com o ensino e a formação real do aluno havia sido desviada para o cumprimento das formalidades legais. Crítico ávido da normalização em que se transformou a educação, em função da rígida fiscalização do cumprimento das leis e portarias, Anísio Teixeira condenava veementemente a supremacia da normalização em detrimento dos processos de ensino, do saber e da competência profissional. Dizia o educador que a educação nacional havia se transformado em

formalismo burocrático, os educadores em rígidos intérpretes de leis e regulamentos uniformes, os professores em puros executores de rígidos programas oficiais e os livros didáticos em manuais “oficializados”, e conformes, linearmente, com os pontos dos “programas” (TEIXEIRA, 1969, p. 174-175).

Portanto, a grande preocupação do ensino deveria ser posta na questão do mérito e não nas formalidades. Isto é, a legislação deveria restringir-se à fixação de objetivos e de linhas fundamentais da educação nacional e flexibilizar a construção do currículo, dos horários e dos métodos de ensino. Pois, para Anísio Teixeira, a liberdade e a pluralidade de métodos de ensino é o que permitiria atingir os objetivos por meio de experiências variadas e da competição.

Em breve síntese, os pontos defendidos por Anísio Teixeira para a LDB em tramitação eram: diretrizes e bases comuns, constituindo um sistema contínuo, diversificado e uno a ser executado por particulares e pelos poderes públicos, sob a administração dos Estados e a supervisão do governo federal; descentralização inicial até o Estado para posteriormente descentralizar na esfera municipal, transferindo a responsabilidade do ensino para o âmbito local; flexibilidade, liberdade e descentralização no processo educativo, mas sem abrir mão do acompanhamento, assistência e supervisão por parte do governo federal, dando ênfase à questão do mérito educacional por meio de aferição da eficácia real do ensino (TEIXEIRA, 1969).

Na contramão dessa discussão em torno do projeto de lei da LDB, eis que surge o substitutivo Lacerda. Tal substitutivo da LDB gerou um grande movimento de contestação por parte de alguns educadores e da sociedade pela pretensão de, nas palavras de Anísio Teixeira, “conceber categoria pública ao ensino privado” (1969, p. 219).

De acordo com Anísio Teixeira essa era uma atitude tão retrógrada que refletia os resquícios do passado colonial do Brasil em que a dualidade sempre imperou, relegando à sociedade a velha divisão de uma educação para a elite e outra para o povo. Para Anísio Teixeira essa manobra restringia os avanços que o Brasil vinha conquistando no sentido de

implementar um sistema público de educação unificado e sem a discriminação do passado.

Dizia o educador:

Contra isto é que agora se levanta o projeto de lei de Diretrizes e Bases, promovendo a oficialização dos colégios particulares e o reconhecimento do seu direito de participar dos órgãos de direção do ensino. À primeira vista, parece que a tendência é de o particular se fazer público. Mas, se aprofundarmos a análise, vemos que o particular não é convocado a agir como público, mas, muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos públicos, no caráter de privado e para representar, dentro do público, o privado. Ora, isto é, exatamente, dar ao privado as regalias do público (TEIXEIRA, 1969, p. 221).

Esse financiamento da educação privada pelo Estado favoreceria a nova classe média do Brasil e levaria, segundo Anísio Teixeira (1969), ao desinteresse do poder público pela educação, o que já se presenciava desde os tempos da colonização, ao fortalecimento da iniciativa privada e a preferência pela educação de classe e a expansão da educação para os já educados.

Para Paschoal Lemme tal substitutivo que transformava, “na prática, todo o ensino brasileiro em ensino particular, é pois um monstrego, atrasado de vários séculos, e que deve ser combatido sem tréguas, por todas as correntes do pensamento democrático e progressista brasileiro” (LEMME, 1961, p. 17). Essa manobra da Câmara dos Deputados representava a

pior espécie de monopólio do ensino no país, exercido por grupos sectários e comerciais minoritários, privando o povo brasileiro daquilo que hoje é muito mais do que uma simples “liberdade” mas um direito imprescindível de receber do Estado ensino gratuito e da melhor qualidade possível em troca dos recursos que entrega ao governo sob a forma de impostos e taxas (LEMME, 1961, p. 47).

Os grupos sectários e minoritários a que Paschoal Lemme se refere são os representantes da Igreja Católica, que por sua vez dominava todo o ensino privado através dos colégios confessionais. E, no intuito de conquistar o apoio da opinião pública para a igreja, que se colocou como a defensora dos direitos das famílias e da liberdade de ensino, esses representantes trataram de dividir a opinião pública em setores irreconciliáveis, quais sejam: de um lado o grupo dos liberais agnósticos e materialistas ateus e do outro os humanistas ecumênicos (LEMME, 1961).

Essa tentativa de dividir a sociedade em grupos antagônicos representava, de acordo com Paschoal Lemme, o temor dos humanistas ecumênicos

diante do fato indiscutível de que o país está dando passos decisivos no caminho do desenvolvimento econômico e cultural, o que libertará o povo brasileiro dessa tutela obscurantista, da direção dessas “elites” fracassadas, que essas, sim, querem manter

os privilégios da cultura para “minorias” e impedir, por todas as formas, que o povo tome em suas mãos seus próprios destinos (LEMME, 1961, p. 52).

Para Paschoal Lemme a ação da Igreja Católica se caracterizava como um verdadeiro oportunismo para transformar a escola pública num espaço de atividades extraterrenas, quando a sua finalidade é a transmissão de conhecimentos indispensáveis ao homem, ao cidadão comum, ao artista, ao profissional e que só podem ser ministrados em uma instituição especializada e por pessoal qualificado. E, enfatizava Paschoal Lemme que,

só o Estado, como legítimo representante de “todos os cidadãos”, quaisquer que sejam seus credos religiosos ou suas convicções políticas, como coordenador e propulsor dessas atividades, pode organizar. Há a considerar ainda que, nos países subdesenvolvidos, onde o Estado tem que empunhar as alavancas de comando das transformações econômicas e sociais que tirem o país dessa situação, em luta contra forças e grupos privados poderosos que opõem a essas modificações, em benefício da maioria, a organização e a manutenção da “instrução pública” torna-se um dos deveres precípuos e intransferíveis do Poder Público (LEMME, 1961, p. 41).

Paschoal Lemme assim conclamava ao senado assegurar o princípio já estabelecido pelas Constituições de 1934 e de 1946 no qual o ensino deveria ser ministrado pelo poder público, sendo livre à iniciativa privada de acordo com as leis regulamentares, mas jamais financiada por este. Disse Paschoal Lemme:

Pesa assim sobre o Senado a grave responsabilidade de restabelecer no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a limpidez desse princípio constitucional onde ele foi injuriado no trabalho elaborado pela Câmara Federal. Quanto ao problema ideológico, que as almas tranquilas e verdadeiramente convictas de “sua verdade” tenham confiança na ação de seus princípios, propagadas livremente na sociedade, pois a escola é fruto da sociedade e não ao contrário: a “verdade” que estiver “verdadeiramente” na sociedade estará na escola (LEMME, 1961, p. 41).

Ao final desse longo debate em torno do projeto de lei da LDB pode-se dizer que os dois grupos saíram vitoriosos, embora, conforme disse Anísio Teixeira (1969), meia vitória para cada lado, mas ainda assim vitória. Isso porque a lei aprovada em 1961 conseguiu conciliar aspectos defendidos pelos dois grupos opositores. Conforme Saviani (2008, p. 20),

o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como vem sendo assinalado, a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”.

Parte das propostas educacionais defendidas por Anísio Teixeira e por Paschoal Lemme, importa destacar, eram propostas defendidas desde a década de 1930 pela Associação Brasileira de Educação e só foram implementadas recentemente depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 1996.

A defesa de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira pela formação do professor no maior nível possível foi regulamentada nos arts. 62 e 63, da LDB nº 9.394/96. Entretanto, é importante destacar que enquanto a preocupação de Anísio Teixeira era pela formação em nível superior, devendo estes profissionais atuarem como pesquisadores da própria profissão, Paschoal Lemme tinha uma preocupação que ia para além da formação acadêmica, mas sobretudo, com a formação política do professor; pois, defendia que o ato pedagógico é um ato político e, portanto, apenas a formação acadêmica não dá conta das questões em que a sociedade e por conseguinte a escola está envolvida.

Anísio Teixeira defendia a ampliação da oferta do ensino primário em pelo menos cinco anos de duração o que só foi implementada através da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Nesta Lei está assegurada a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com entrada do aluno a partir dos seis anos de idade, sendo que os cinco primeiros anos são direcionados para o ensino fundamental menor.

A tão esperada descentralização do ensino, ponto convergente no pensamento de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira, por meio da organização da educação por cada unidade da federação, sendo que a União ficaria responsável pela orientação técnica e execução financeira, foi finalmente contemplada na LDB 9.394/1996, no Título IV – Da organização da Educação Nacional, em que estabelece um regime de colaboração entre as unidades federadas com a criação dos sistemas de ensino e os respectivos planos de educação.

Outra preocupação de Paschoal Lemme era a de que a oferta do ensino superior ocorresse por meio da responsabilidade direta da União. Infelizmente, grande parte da oferta no nível superior está nas mãos da iniciativa privada, e com repasse da União, o que Paschoal Lemme condenava absolutamente. Por outro lado, o Estado finalmente assegurou recursos para o ensino médio, conforme tanto questionou Paschoal Lemme, com a Lei nº 11.974 de 2007, que aprovou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em que a União repassa recursos para a educação infantil e para o ensino médio. Essa é uma política nacional, conquistada com muita luta pelos educadores brasileiros, com vistas a assegurar a oferta a todos os que necessitam da educação pública.

3.3 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO E LAICO-CONFESSIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É quase impossível discutir, a partir do século XX, a relação público-privado dissociada da relação laico-confessional na educação brasileira. A educação privada esteve sempre a cargo da igreja, em especial da Igreja Católica, que durante muito tempo esteve no comando da educação brasileira, inclusive, da pública. Esse foi um tema sempre recorrente nos debates e discussões dos problemas educacionais brasileiros, em especial no final da década de 1950, período em que iniciou uma campanha nacional contra o Substitutivo Carlos Lacerda que substituíria o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Paschoal Lemme considerava esse um verdadeiro retrocesso e corroborava com a expressão que ficou cunhada no período de “volta à idade média” ou “projeto medieval”. Para ele a grande conquista da democracia-liberal do século XIX havia sido a educação pública, custeada com orçamento público e livre de qualquer ideologia confessional.

O argumento utilizado pela Igreja Católica, para retomar a direção do ensino, era a de que a educação era um problema particular das famílias e da esfera privada, não cabendo ao Estado intrometer-se nele, mas apenas de facilitar os meios para que os pais educassem e instruissem seus filhos como e onde desejassem. Essa postura indignava Paschoal Lemme, que dizia que “a característica dos países atrasados é sempre a predominância do ensino particular sobre o público” (LEMME, 1961, p. 14).

Apesar das deficiências do ensino público, Paschoal Lemme defendia que era nas escolas públicas que se encontrava o ensino de melhor qualidade, com professores melhores remunerados e livres de injunções e coações dos proprietários dos colégios, o que fazia com que o povo procurasse avidamente por vagas nas escolas públicas mantidas pelo Estado. Portanto, é a “essa ânsia do povo que o Estado deve satisfazer com a maior urgência e solicitude” (LEMME, 1961, p. 17).

Paschoal Lemme não era totalmente contrário à existência de estabelecimentos educacionais na esfera privada. Demonstração disso é a referência que faz à Constituição de 18 de setembro de 1946 para aferir o direito da iniciativa privada de atuar na educação com toda a liberdade para organizar o ensino e cobrar “as taxas que julgarem remuneradoras para o capital invertido em seus estabelecimentos” (LEMME, 1961, p. 16). O que Paschoal Lemme condenava era a supremacia da iniciativa privada sobre a pública e o caráter confessional desse ensino como direcionamento ideológico da sociedade.

Por esses motivos condenava o fato de quase 80% do ensino secundário de grau médio estar sob a tutela da iniciativa privada, pois significava “privar a maioria do povo brasileiro da educação secundária pública e gratuita, ministrada pelos estabelecimentos do Estado, Estado esse constituído pelo voto do próprio povo, como delegação sua” (LEMME, 1961, p. 16-17).

Paschoal Lemme buscou, no materialismo histórico de Friedrich Engels, compreender porque os efeitos da luta encampada pela Reforma e pelo Iluminismo, estabelecidos pela burguesia nascente, para romper com o medievalismo operado pela Igreja Católica Romana não chegaram ao Brasil. Pois, enquanto a Espanha e Portugal, países responsáveis pela colonização dos países da América Latina, encaminhavam-se para o liberalismo e o Estado Nacional, por meio do capitalismo e criando assim a escola pública, laica, obrigatória e gratuita substituindo o sectarismo da educação dirigida pelo clero católico, o Brasil sofria “todo o ônus do ensino jesuítico e do medievalismo cultural, que correspondiam às formas latifundiárias de produção e de atraso econômico” (LEMME, 1961, p. 25).

A interferência religiosa na educação pública incomodava profundamente Paschoal Lemme. Para o educador, a igreja que durante muito tempo exerceu o monopólio absoluto sobre a educação e o ensino representava as forças retrógradas que queriam impedir o passo à frente que o País já não poderia deixar de dar em direção ao desenvolvimento material e cultural (LEMME, 1961).

A luta por uma educação pública, gratuita e laica era antiga e já havia enfrentado algumas batalhas difíceis como a campanha pela introdução do ensino religioso nas escolas, por meio da Constituição de 1934, e a introdução maciça do latim em todos os anos do currículo da escola secundária geral por meio da “campanha violenta, sectária, unilateral, encabeçada pelo célebre padre jesuíta Arlindo Vieira, cujo lema era *fora do latim não há salvação*” (LEMME, 1961, p. 27).

Para Paschoal Lemme à medida que a igreja católica ia ganhando essas batalhas e implementando tais medidas na escola pública brasileira, essa deixava de cumprir os seus verdadeiros objetivos para atender a interesses estranhos de uma preparação que não competia à escola pública. A igreja utilizava-se da educação para por meio do plano natural atingir uma ordem sobrenatural. Paschoal Lemme afirmou que:

A Igreja Católica Romana faz de sua finalidade específica a finalidade da educação de toda a humanidade, ela não se contenta com a mais completa liberdade de pregar e de ensinar, de fundar e manter livremente quantos estabelecimentos queira, de fazer, livremente, seu proselitismo, nos templos, no recesso da família, na sociedade em geral, direito imprescritível que lhe assiste, apenas, e naturalmente, em igualdade com as outras igrejas de todos os outros credos, pois uma tem seus próprios objetivos e caminhos de preparação para Deus e para a vida sobrenatural, para a

salvação eterna, e cabe ao homem particular decidir qual o preferido. Não. Quer tudo e quer exclusividade, pois considera a sua verdade como a única *Verdade*. Quer para si o monopólio, quer, e isso é o mais grave, dominar a instituição que combateu tenazmente, criada pelo Estado liberal-democrático, em luta contra a velha escola clerical, medieval, e para seus fins especiais de sustentáculo do Estado Nacional, de formação do cidadão para o novo regime social que se estabeleceu no mundo com o advento da burguesia (LEMME, 1961, p. 29-30)

Dessa forma, a Igreja Católica retirava o papel formador do Estado de preparar crianças, jovens e adultos para a vida em sociedade por meio da formação cívica, cultural, profissional para introduzir a formação sobrenatural e manter o monopólio sobre todos os demais credos. Para além da “preocupação” com a educação espiritual da população estava o interesse comercial. Afinal, os estabelecimentos privados confessionais recebiam altos benefícios do governo, muitas vezes superiores aos que eram repassados para as instituições públicas, como ressalta Paschoal Lemme (1961).

Essa atitude estava na contramão do desenvolvimento esperado de um Estado que se dizia liberal-democrático. Destaca Paschoal Lemme que mesmo os defensores do modelo norte-americano de desenvolvimento ignoravam que nos Estados Unidos a organização do ensino público não aceitava, em absoluto, a dispersão de recursos orçamentários do Estado para o ensino particular confessional.

Dessa forma, subvencionar os colégios particulares consistia, para Paschoal Lemme, num erro gravíssimo, pois num Estado democrático essa deveria ser uma exceção.

Ora, evidentemente, isso é uma impostura, pois o que na realidade está acontecendo é que o Estado brasileiro é tremendamente faltoso em seu dever imprescindível de oferecer à maioria do povo brasileiro ensino gratuito e cada vez de melhor qualidade. E, ao lado dessa falta grave, é extremamente tolerante com os estabelecimentos de ensino particular, que têm a mais completa liberdade, inclusive a de ministrar ensino da pior qualidade, pois como é notório, a fiscalização do Ministério da Educação e das autoridades de educação estaduais e municipais se resume a uma inspeção de caráter meramente burocrático, que não atinge a qualidade do ensino, nem exerce qualquer coação sobre diretores e professores (LEMME, 1961, p. 46)

Combatendo veementemente qualquer interferência ideológica na educação pública que desvirtuasse o seu sentido científico e a mercantilização do ensino, Paschoal Lemme seguia firme na defesa da escola pública, laica e gratuita a toda população e dizia

A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos, sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso (LEMME, 1961, p. 32).

E ainda:

A instrução pública gratuita é dever do Estado democrático moderno e direito do cidadão que paga impostos e que precisa ser formada para a cidadania e para a vida profissional, em seu próprio benefício e da comunidade; a instrução pública não pode, por isso mesmo, ser objeto de negócio (ainda que o empresário seja portador da mais rígida integridade moral e cultural e da mais completa honestidade de propósitos), e muito menos motivo de ameaças obscurantistas de fantasmas da Idade Média, ou de manobras sectárias que já foram derrotadas nos fins do século XVIII pelo progresso, pela civilização, pela marcha irreversível da História (LEMME, 1961, p. 50).

Anísio Teixeira também seguia a mesma linha de pensamento pela defesa da escola pública e gratuita e demonstrava-se consciente de que o Estado brasileiro ainda não havia imprimido esforços suficientes para resolver a questão educacional do país, conforme a contundente crítica de que “não se registra, na história do País, um só governo, local ou nacional, que tenha dado real importância à educação, se tal considerarmos tê-la encarado como meta fundamental. Sempre foi assunto para discursos, nunca, porém, para a ação dominante de qualquer governo” (TEIXEIRA, 1969, p. 222). Ao reconhecer que o Brasil não tinha condições econômicas de assumir toda a oferta da educação escolar gratuitamente, dizia que era preciso encontrar maneiras de dividir as responsabilidades quanto à sua manutenção.

Considerando que a educação brasileira sofria com a falta de qualidade, expandi-la de forma desordenada e desqualificada, segundo Anísio Teixeira, não era justo para com a população que aspirava ao ensino. Assim como não seria justo ofertar ensino médio e superior à população economicamente favorecida enquanto ainda não estava plenamente assegurado à população o ensino primário.

Todo ensino que fosse custeado pelo poder público deveria ser um direito universal, era o que preconizava Anísio Teixeira. Ou seja, todas as pessoas deveriam ter acesso garantido uma vez que seria financiado pelo poder público. Defendia que o ensino secundário e o superior poderia ser, em parte, financiado pelo governo, em parte pelo interessado e também pela indústria. Esse sistema poderia variar de acordo com as necessidades do governo, que poderia oferecer bolsas de estudo para formações do seu interesse e o mesmo acontecendo com a indústria.

Anísio Teixeira acreditava que a concessão de bolsas seria uma alternativa para a falta de capacidade do governo em ofertar educação pública para toda a população e, em forma de transição, seria viável

uma lei de bolsas de estudo, pela qual o Governo viesse a manter cerca de 50.000 estudantes secundários nos colégios particulares do país. Esses estudantes,

escolhidos em toda a nação à razão de tantos por município, uma vez distinguidos com a bolsa, poderiam por sua vez escolher o colégio de sua preferência dentre os da lista aprovada pelo Governo para atender aos seus bolsistas. Os colégios receberiam assim uma subvenção, com o pagamento das despesas decorrentes da frequência desses alunos no curso secundário, ficando, portanto, para os mesmos, gratuita a educação (TEIXEIRA, 1969, p. 200).

Entretanto, embora por meio dessa proposta de Anísio Teixeira o Estado acabasse disponibilizando dinheiro que acabaria na escola privada, engana-se quem acha que o mesmo defendia deliberadamente a liberação de verbas públicas diretamente para a esfera privada. Ao contrário, condenava tal atitude, pois tinha a clareza de que o fortalecimento da educação privada pelo poder público significava, entre outras coisas, o retrocesso, a exclusão de direitos da população e o fortalecimento dos privilégios da burguesia. Dizia Anísio Teixeira, a esse respeito, que:

Alimentamos, por vezes, a veleidade de manter um sistema de educação particular com os característicos da educação pública, pleiteando que seja indiscriminada e barata e, em rigor, substitua a pública. Não me parece que isso seja possível, nem cabível ou justo. A educação particular é particular, destinada a alunos da preferência dos que a 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, 1969, p. 194).

No entanto, na ausência de iniciativas por parte do governo para assegurar essa educação pública à população com base em variadas desculpas como a falta de recursos financeiros, ausência de legislação que regule a educação, entre outros, o Estado acabou consentindo

a expansão desordenada e incongruente do ensino particular, promovido por bispos e sacerdotes cheios das mais puras intenções e sem recursos, por “inocentes” campanhas de educandários gratuitos e, também, por espertos homens de empresa, como se diz hoje, que lobrigaram no abandono público uma oportunidade de lucros ou prestígios fáceis (TEIXEIRA, 1969, p. 223).

Era preciso evitar que a educação pública retrocedesse a tal ponto. Para Anísio Teixeira competia ao Estado brasileiro investir maciçamente na educação primária, que era destinada às classes populares para que essas aumentassem a produtividade na sociedade industrial brasileira e, conseqüentemente, o seu próprio nível de vida. Só depois de superada essa etapa é que seria possível pensar na educação da classe média e superior.

No momento em que as classes populares tivessem uma boa educação primária estariam em condições de ultrapassar as etapas de ensino de acordo com as aptidões e

habilidades de cada indivíduo. Dessa forma, o sistema escolar seria mais justo uma vez que o Estado forneceria uma boa educação básica a todos e poderia aplicar o sistema compartilhado de financiamento da educação. A esse respeito, dizia Anísio Teixeira:

Façamos do nosso sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social. Mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos *muitos* aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significação nem poderá sequer ser decentemente vivida e depois, aos *poucos*, a melhor educação possível, obrigando, porém, estes *poucos* a custear, sempre que possível, pelo menos parte dessa educação, e, no caso de ser preciso ou de justiça, pelo valor do estudante, dá-la gratuita, caracterizando de modo indisfarçável a dívida que está ele a assumir para com a sociedade (1969, p. 107-108).

O espírito de democracia em Anísio Teixeira direciona todo o seu pensamento. Respaldo no pragmatismo idealista de Dewey, concebe a democracia como valor e não como forma política, tendo o Estado democrático como instituição social neutra e o processo histórico como condutor da vida democrática. Portanto, concebia que o Estado deveria ser o promotor de justiça social e realização individual, garantindo a expansão das potencialidades dos indivíduos com oportunidades iguais (SILVA, 2010).

Daí o seu questionamento quanto aos investimentos do Estado na própria educação pública, afirmando que a divisão dos recursos em partes iguais para os variados níveis de ensino não é sinônimo de justiça e democracia. Nas palavras de Anísio Teixeira “a divisão dos recursos em partes iguais só ilude a quem quiser iludir-se. Na realidade, está-se ajudando o ensino médio seis vezes mais do que o primário e o superior cerca de mil vezes mais” (1969, p. 222). O seu questionamento baseava-se no quantitativo de alunos em cada nível de ensino, na população que necessitava da escola pública e o público que conseguia frequentar cada um desses níveis de ensino.

O pensamento de Paschoal Lemme e o de Anísio Teixeira convergia nitidamente no que tange aos malefícios da influência da Igreja Católica na educação. Ambos condenavam veementemente o prestígio e o poder que a igreja exercia na educação pública e os princípios vislumbrados pela igreja para a formação da população pelo processo educacional institucionalizado, ou seja, pela escola.

No entanto, no que se refere ao papel do Estado perante a educação pública, percebemos que o pensamento dos dois educadores não era tão convergente assim, pois apesar de ambos defenderem a escola pública e laica, Paschoal Lemme concebia o Estado como instituição não neutra, enquanto Anísio Teixeira concebia-o como instituição neutra.

Paschoal Lemme acreditava que o Estado tinha o dever de manter escolas que assegurassem o acesso a toda a população, criando um sistema único de ensino, a exemplo do que acontecia na URSS, não havendo nenhum tipo de ensino particular ou confessional, em que todos estudassem independentemente da origem social. Paschoal Lemme relembra uma fala do Ministro da Instrução Pública da Federação Russa, Ivan Kairov, em que este dizia que o “direito de todos a uma educação, equivalente, sem quaisquer restrições, é a democracia verdadeira” (LEMME, 1955, p.129).

Anísio Teixeira, por outro lado, defendia que o Estado deveria aplicar recursos na educação pública, a começar pela educação primária, para só então investir nos demais níveis de ensino, que favoreciam, sobretudo, as classes de melhores condições econômicas. Portanto, podemos concluir que para Anísio Teixeira, o problema maior de o Estado investir na educação secundária e superior estava no fato de que a grande maioria da população brasileira ainda não tinha tido acesso à educação mínima necessária para o desenvolvimento do Brasil.

Exemplo disso é a educação secundária, pois para Paschoal Lemme o Estado deveria assumir responsabilidade total para com esse nível de ensino, através da oferta gratuita e pública, condenando veementemente a educação privada e responsabilizando-a pelo fracasso nessa etapa do ensino. Já Anísio Teixeira defendia que o Estado não deveria assumir os ensinos médio e superior, que estes ficassem a cargo da iniciativa privada, uma vez que o Estado ainda não havia conseguido ofertar educação primária a todos e com qualidade.

4 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM PASCHOAL LEMME E EM ANÍSIO TEIXEIRA: CONGRUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

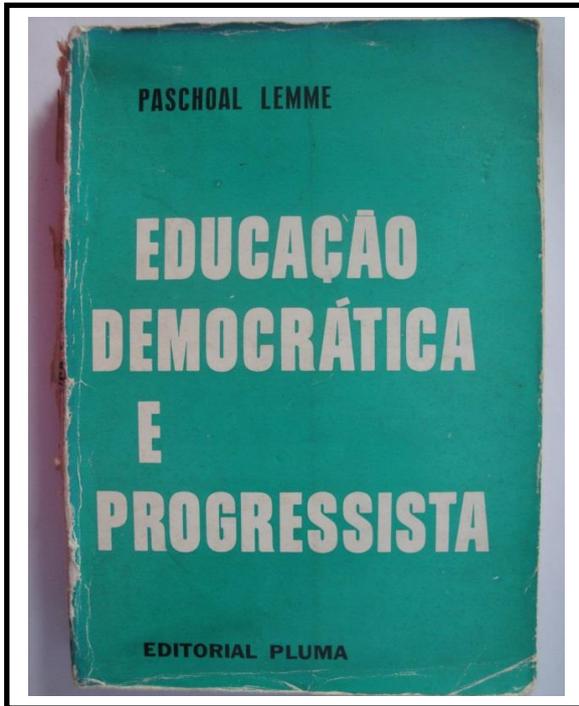
Para a compreensão do que Paschoal Lemme e Anísio Teixeira pensaram, sobre educação e democracia, utilizamos os seus livros “Educação democrática e progressista (1961)” e “Educação no Brasil (1969), respectivamente. Ambos os livros constam de reunião de textos escritos pelos autores em diversos momentos, sendo que alguns foram publicados em jornais e/ou revistas. É importante destacar que a maioria dos textos foi escrita no período em que tramitava a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, momento em que tanto Paschoal Lemme quanto Anísio Teixeira se posicionaram pela defesa da escola pública em detrimento do favorecimento pretendido à escola privada.

Na figura 1 apresentamos a estrutura desses dois livros e na figura 2 apresentamos a estrutura dos livros “A educação na URSS” de Paschoal Lemme e “Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos” de Anísio Teixeira. Esses livros foram selecionados por apresentar o pensamento dos autores no que tange à democracia de forma comparativa com outros países. No caso de Paschoal Lemme, ele relata a experiência vivida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1953, demonstrando verdadeira admiração pelo sistema governamental daquele país, e como exemplo a ser estudado para efetivação de uma real democracia no Brasil. Já Anísio Teixeira relata como o Brasil e a Europa estão aquém do que se passa nos Estados Unidos da América, uma vez que essa nação ainda em formação encontrou, por meio da ciência, o método para o desenvolvimento social, material, cultural, intelectual, moral e artístico.

A análise se deu a partir da leitura atenta dos livros com o objetivo não apenas de identificar as concepções de educação e de democracia de cada um, mas também, de perceber as matrizes teóricas do pensamento de ambos a fim de estabelecer convergências e divergências acerca da relação estabelecida entre educação e democracia. Portanto, a eleição dos eixos ‘Educação e Sociedade’ e ‘Educação e Democracia’ foi fundamental para a análise mais aprofundada das concepções teóricas dos autores. No entanto, ressaltamos que os dois eixos de discussão estão imbricados de tal maneira com a questão educacional e democrática que se torna inevitável a recorrência de algumas questões.

Figura 1. Estrutura dos livros analisados de Paschoal Lemme e Anísio Teixeira.

PASCHOAL LEMME



Este livro foi publicado em 1961 pela Editorial Pluma e contém 268 páginas, organizadas da seguinte maneira:

I. Prefácio

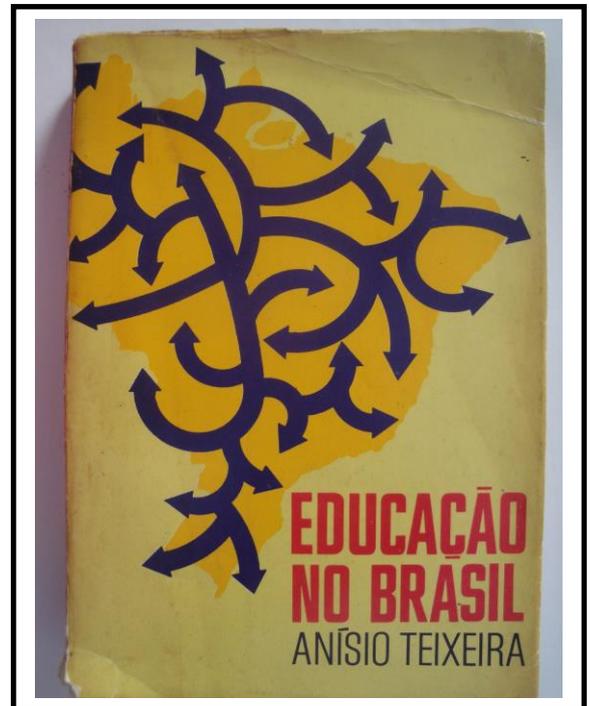
II. Seções:

- Em defesa da escola pública
- Educação e Desenvolvimento
- A situação do ensino no Brasil (À margem da 1ª Conferência Mundial de Educadores)
- Sugestão para um verbete sobre a Educação no Brasil
- Alguns princípios de uma educação verdadeiramente democrática
- A reforma do ensino na Albânia
- A reconstrução educacional no estado do Rio de Janeiro. Manifesto dos inspetores de ensino do Estado do Rio de Janeiro ao magistério e à sociedade fluminenses

III. Apêndice:

- Manifesto dos Educadores Democratas Brasileiros sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (julho de 1959)

ANÍSIO TEIXEIRA



Este livro foi publicado em 1969 pela Editoria Nacional e contém 385 páginas, organizadas da seguinte maneira:

Dedicatória: a Monteiro Lobato

Nota dos editores

Nota explicativa

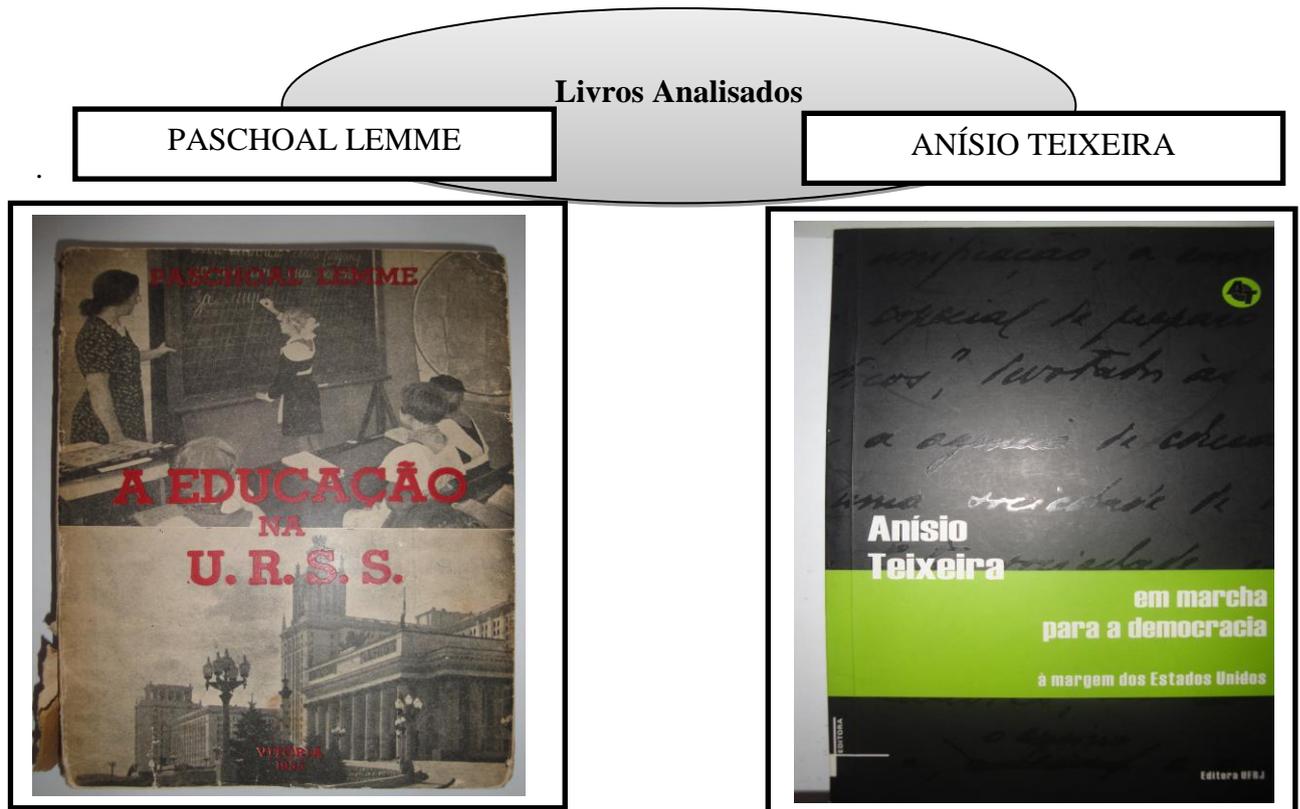
Introdução

Primeira Parte: Educação no Brasil

Segunda parte: Educação e Sociedade

Terceira parte: Reflexões sobre o nosso tempo

Figura 2. Estrutura dos livros analisados de Paschoal Lemme e Anísio Teixeira 2.



Este livro foi publicado em 1955 pela Editorial Vitória Ltda. e contém 259 páginas, organizadas da seguinte maneira:

- Prefácio
- I. Encontro em Viena
- II. Intermezzo em Tivoli
- III. Moscou: Lições de um primeiro dia
- IV. Educação politécnica
- V. Escola de heróis
- VI. Jovens naturalistas
- VII. Jardins da infância
- VIII. Florescimento das culturas nacionais
- IX. Primeiro saúde
- X. Com o Ministro da Instrução Pública
- XI. O Vice-Ministro continua
- XII. Na academia de Ciências Pedagógicas
- XIII. Ensino Profissional
- XIV. Missa em S. Luís dos Franceses
- XV. Visitando um kolkhós
- XVI. Leningrado
- XVII. Leningrado: Casa do Professor e Casa de Repouso para Professores
- XVIII. Palácio dos Pioneiros de Leningrado
- XIX. Museus
- XX. Em Stalingrado
- XXI. Ensino Superior. A nova Universidade de Moscou
- XXII. Miscelânea
- XXIII. Palavras Finais

Este livro foi publicado, inicialmente em 1934 pela Editora Guanabara e, posteriormente, pela Editoria UFRJ, em 2007. Contém 116 páginas organizadas da seguinte maneira:

- Nota sobre a coleção
- Apresentação – A paixão pela América
- Cap. 1. O espírito da civilização americana
- Cap. 2. Uma civilização nova
- Cap. 3. Democracia e industrialismo
- Cap. 4. Limitações da democracia
- Cap. 5. Era científica
- Conclusão – A sociedade democrática e a sua direção

4.1 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A partir da leitura desses livros é possível inferir que para Paschoal Lemme a educação era um fenômeno de caráter, essencialmente, social que apresentava dois aspectos distintos, porém correlatos. O primeiro é que a educação tem um caráter permanente, isto é, oriundo da capacidade natural do homem de aprender com o meio ambiente e social em que está inserido e de reagir contra ele. Dizia Paschoal Lemme que aprender é a capacidade de

se adaptar às condições do meio físico e social e **reagir** sobre esse meio, constituindo essa verdadeira viagem que cada indivíduo faz, do nascimento à morte, sua história individual, que só é possível, evidentemente, no quadro da vida social, que é o *ambiente*, o *elemento*, no qual e por meio do qual se processa essa grande aventura de cada vida humana (LEMME, 1961, p. 18-19, grifo nosso).

O segundo aspecto é o de que a educação e o ensino são fenômenos históricos, ou seja, variam de acordo com o desenvolvimento e tradições de cada região, de cada país, o que propicia que a educação aconteça de acordo com o ambiente e as condições sociais em que o indivíduo está inserido. Em se tratando do ensino ou educação formal, para Paschoal Lemme, não basta apenas ofertar educação para todos, é necessário que todos os que têm acesso à educação escolar tenham as mesmas condições para o pleno desenvolvimento do processo educativo.

Essa concepção de que o indivíduo é um ser social, por isso mesmo, o homem é produto da sociedade que por sua vez a produz, está fundamentada no pensamento de Karl Marx. Para este é na comunidade que o homem se desenvolve e cria as suas representações e ideias. É na relação do homem com a natureza que ele se autocria, isto é, no processo de humanização da natureza que acontece por meio da transformação desta pelo trabalho humano que o homem se recria. É, também, nessa relação que o homem cria a sua consciência, diferentemente dos animais (MARX e ENGELS, 2009).

Anísio Teixeira concebia a educação como um processo cultural amplo, isto é, uma função normal da vida social por meio da qual o indivíduo adquire o conhecimento da língua, costumes, normas e hábitos necessários para a qualidade da vida comunitária. Cabe à sociedade, por meio da educação, transmitir naturalmente a sua herança cultural e criar capacidades e aspirações aos que nela ingressam. Para Anísio Teixeira,

é por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras

dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio (TEIXEIRA, 1969, p. 35).

Assim, a educação é um processo natural da vida que acontece desde que a criança nasce e possibilita a esta apoderar-se do mundo por meio da aprendizagem do caminhar, do falar, do pensar, do existir. Para Anísio Teixeira, a educação era, sobretudo, um fenômeno de civilização, assim como a arte, a literatura e a filosofia.

Verificamos desde aqui a presença do pensamento deweyano em Anísio Teixeira. Para John Dewey a educação é uma necessidade da vida do ser humano, pois é por meio da transmissão dos conhecimentos que a humanidade se renova e se aperfeiçoa. Essa transmissão acontece fundamentalmente pela educação e comunicação que possibilitam a existência social. A educação, que pode ser formal ou não, tem uma função social e fundamental nesse processo de renovação. A educação ocorre no meio ambiente em que a criança está inserida por meio do convívio com os adultos que transmitem as suas experiências, de geração em geração, independente da instituição escola (DEWEY, 1952).

Essa concepção ampla de educação que vai para além do âmbito escolar está presente na atual legislação educacional brasileira e em outros teóricos. Nos termos da lei “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB 9.394/96, Art. 1º).

Corroborando com essa ideia, Brandão (2007, p. 9) afirma que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Paracelso afirma que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (apud MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Dessa forma, o homem é um ser em eterna aprendizagem, como já dizia Paulo Freire (2011), que é na vida, no desenvolvimento das atividades cotidianas, nas relações estabelecidas com o outro e consigo mesmo que o homem se faz e refaz.

A partir dessa compreensão nos remetemos a pensar a educação como uma atividade cultural em que nós, como seres culturais e sociais, precisamos criar e recriar no mundo em que vivemos. A educação da/na vida acontece para além da educação institucionalizada.

Entretanto, embora o fenômeno de transmissão da cultura e de civilização ocorra pelo convívio social, Anísio Teixeira reconhecia a necessidade de uma educação intencional institucionalizada que possibilitasse a transmissão, consolidação e renovação da cultura. Pois

a educação formal tem a função de “integrar culturalmente a população brasileira ou integrá-la em seu progresso e em suas necessidades” (1969, p. 68), uma vez que a nossa civilização é eminentemente intelectual e técnica.

Para Anísio Teixeira é a educação escolar a responsável pelo ensinamento da técnica que objetiva explicar os fenômenos e preparar os indivíduos para os vários tipos de ocupação social. Isto é, cabe à educação escolar o desenvolvimento de cada indivíduo, o progresso pessoal de cada um que se refletirá na sociedade, tendo em vista que o objetivo do progresso individual nunca poderá ser superior ao progresso ou a estabilidade coletiva.

Assim, a escola exerceria um papel fundamental na transformação social, uma vez que exerce uma função reguladora de distribuição social dos homens pelas várias ocupações e meios de vida em que se estabelecem as atividades humanas. A função principal da escola seria a de grande estabilizadora social e quando essa função não é bem desempenhada corre-se o risco de provocar uma instabilidade social.

Novamente identificamos Dewey em Anísio Teixeira. Dewey (1952) dizia que a educação formal, a escola, tem um papel fundamental que é de direção ou guia das aptidões naturais do ser humano. Essa direção deve consistir na promoção de atos mentais e não em simples adaptações a estímulos físicos e ambientais. Isto é, as atividades humanas não podem ser dirigidas ou reguladas por reações inconscientes, hábitos e respostas repetitivas a estímulos repetidos. Importa nesse processo a formação da consciência e consequência dos atos praticados pelo indivíduo e pelos demais membros de uma sociedade ou comunidade. Essa consciência é condição *sine qua non* para a construção de uma vida social. Dewey afirma que

se cada um vir as consequências de seus actos em relação aos actos dos outros e tomar em linha de conta as consequências dos actos dos outros sobre os seus próprios, haverá então uma mentalidade comum, uma intenção comum no procedimento de todos. Há mútuo entendimento entre os vários cooperadores e este entendimento comum dirige e controla a ação de cada um (DEWEY, 1952, p. 56).

Para Paschoal Lemme a educação formal, como um processo histórico, é necessária e deve ser assegurada pelo Estado como um direito do cidadão que precisa ser formado para a cidadania e para a vida profissional, em benefício próprio e da comunidade. Nas palavras dele a escola é o

órgão educador por excelência, órgão de educação intencional e sistemática, que traduz, mais que qualquer outra instituição educativa, uma intenção a um sistema

prévio, a escola só pode e deve ser um órgão de reforço e sistematização da ação educativa da comunidade (LEMME, 1961, p. 229).

Assim, a escola tem a função de preparar para a vida reforçando a ação educativa que começa na comunidade.

De acordo com os princípios pedagógicos da educação democrática da juventude, definidos pela 1ª Conferência Mundial de Educadores, ocorrida em 1953 na cidade de Viena, da qual Paschoal Lemme participou e comungava de tais princípios, compete à escola:

Proporcionar aos alunos a aquisição de uma cultura geral que lhes permita conhecer, entender e interpretar os estádios de desenvolvimento da humanidade, definir as relações existentes entre as várias funções da vida social, e assim habilitá-los a contribuir para a democratização da vida em sociedade (LEMME, 1961, p. 103).

No Manifesto do Partido Comunista, escrito por Marx e Engels em 1848, eles defendem como medidas do Estado comunista a oferta de “educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho infantil em fábricas, em sua forma atual. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX & ENGELS, 2001, p. 61). Nessa combinação da educação com a produção material estava centrada o princípio da educação comunista que visava modificar o caráter da educação, “subtraindo-lhe da influência da classe dominante” (MARX & ENGELS, 2001, p. 54). A educação deveria servir para subsidiar os homens no seu processo de intervenção na natureza, isto é, de instrumento à atuação social.

Segundo Brandão (2007, p. 11) “a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força”. Fazer com que a população apodere-se desses símbolos, crenças e poderes de forma consciente para a intervenção necessária e criadora do tipo de sociedade que se pretende justa, igualitária, solidária é, ou deveria ser, o papel da educação.

Portanto, a educação sistematizada que se dá por meio da instituição escolar se faz necessária para a aquisição do conhecimento produzido e acumulado historicamente pelas sociedades para que, a partir deles, se construam novos conhecimentos e uma outra história. É dessa educação formal, que contribui para o processo de desenvolvimento do ser humano, na qual Paschoal Lemme e Anísio Teixeira dedicaram suas vidas de trabalho e de realizações, que nos detivemos em falar.

Anísio Teixeira considerava que toda educação é uma influência de uma pessoa sobre outra, por isso, é um processo que demanda tempo e professores bem formados e aptos a atuar na educação de modo geral. Para o educador,

a educação é um cultivo individual, diferente em cada caso. Quem se educa é o aluno e a ele tem o mestre de atender. Se algum serviço jamais terá aspecto mecânico, este será o da educação. Ciência, técnica e filosofia da educação sempre não de constituir não receitas, mas esclarecimentos para conduzir a experiência única e exclusiva, que é a educação de cada um (TEIXEIRA, 1969, p. 126).

Logo, o processo educativo requer máxima autonomia e liberdade de ação. O homem aprende por si. A escola é o instrumento que vai lhe possibilitar ampliar os seus conhecimentos de forma direcionada, estimulando a imaginação, o deslumbramento, a precisão, a disciplina e o prazer de dominar o conhecimento. Afinal, “educar-se é passar por uma transformação da própria pessoa, atingir um nível mais alto de poder” (TEIXEIRA, 1969, p. 153).

Portanto, professores, alunos e diretores não podem ficar presos a regras e normas que se destinam ao controle burocrático do governo central. Anísio Teixeira defendia que educação sem a participação do aluno não é educação, mas adestramento. A autonomia é fundamental nesse processo educativo, pois todos os envolvidos precisam se sentir responsáveis e participantes. “Educação e ensino só se conseguem com plena autonomia do aluno – porque ele realmente é que *se educa*. Isto é verdade em relação a todo o processo educativo. Autônomo tem de ser o aluno, autônomo tem de ser o professor, autônoma tem de ser a própria instituição” (TEIXEIRA, 1969, p. 179).

Dewey defendia a liberdade no processo educacional como condição para o desenvolvimento mental de cada indivíduo, para ampliação e refinamento do que cada um já sabe e acredita. A atividade de ensinar e aprender não pode se definir a partir de ações autoritárias, mas pela liberdade intelectual, pelo jogo de diversos interesses e aptidões. Para o autor, “liberdade, em sua essência, significa o papel desempenhado pelo acto de pensar – que é pessoal – no aprendizado: significa iniciativa intelectual, independência na observação, invenção judiciousa, previsão de consequências e engenho na sua adaptação” (DEWEY, 1952, p. 395). E, por isso, segue dizendo que

intelectualmente é livre o indivíduo que se vê a braços com uma questão, a qual, por ser realmente uma questão, lhe excita a curiosidade e estimula sua ânsia de obter conhecimentos que o auxiliem a solvê-la – e que dispõe de recursos que permitam a realização de seu intento (DEWEY, 1952, p. 399).

Para Paschoal Lemme a autonomia também se faz imprescindível no processo educacional. Corroborando com os princípios defendidos na “Carta do professor”³⁶, elaborada e aprovada na 1ª Conferência Mundial de Educadores, defende que os professores devem gozar de plena liberdade pedagógica e profissional na sua atuação perante os programas escolares. O professor deve ter autonomia na seleção dos métodos e textos escolares, participar ativamente da discussão dos problemas pedagógicos e profissionais, ter liberdade de pensamento e não estar submetido a pressões políticas ou raciais.

Defendia ainda, de acordo com os princípios pedagógicos para a educação democrática aprovados na conferência mundial, que “as forças imaginativas e criadoras da criança não devem ser desprezadas; tais forças se revelam, a princípio, como atividades artísticas e construtivas e, mais tarde, podem permear toda a experiência” (LEMME, 1961, p. 103). Também aqui percebemos relação com o pensamento de Marx & Engels de que é o trabalho que fundamenta a vida social. As ideias e a imaginação servem para fazer a mediação entre o homem e a natureza de modo que possam intervir ativamente no ambiente em que se encontram.

De todo modo, o que Paschoal Lemme defendia é que a escola deve estar profundamente vinculada à comunidade, vivendo o ritmo de vida da sociedade sem nunca ignorá-lo ou ir contra ele, pois é para ela que se preparam os homens a fim de que esses possam enfrentar os problemas sociais.

É interessante ressaltar que Paschoal Lemme questionava a visão da educação como “panaceia” para os problemas econômicos e sociais. Dizia o educador que a “educação não é alguma coisa de mirífico, alguma panaceia ou alguma fórmula mágica que, aplicada sobre uma dada região, faça produzir, como por encanto, a transformação, o progresso ou o desenvolvimento da mesma” (LEMME, 1961, p. 60).

Anísio Teixeira também não concebia a educação formal como uma panaceia capaz de resolver os problemas da sociedade brasileira de forma imediata, mas ele acreditava que a educação como um processo profundo e complexo seria capaz de transformar a sociedade.

A crença no potencial transformador da educação foi generalizada a partir do momento em que a educação ganhou lugar de destaque no atual sistema econômico hegemônico que rege o mundo ocidental. Segundo Ponce (2010), na antiguidade a educação

³⁶ Esse documento consta no livro de Paschoal Lemme “Educação Democrática e Progressista (1961)”. No capítulo destinado a discutir “A situação do ensino no Brasil (À margem da I Conferência Mundial de Educadores)” Paschoal Lemme apresenta no terceiro tópico uma série de documentos da referida conferência e da Conferência da Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE). A carta do Professor foi aprovada pelo Comitê de Coordenação das Federações Internacionais de Educadores, reunido em Moscou, em 9, 10 e 11 de agosto de 1954.

era de responsabilidade de todos os membros da tribo e era transmitida de geração a geração de forma igual. No mundo contemporâneo, este modelo foi substituído por uma educação que reflete a mesma noção de hierarquia da estrutura econômica que se formou a partir do surgimento das classes (PONCE, 2010). Sendo assim,

não é necessário dizer que a *educação imposta pelos nobres* se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (PONCE, 2010, p. 28-29).

A educação formal, desde a sua criação, vem servindo à perpetuação e manutenção do status quo por meio de uma educação que forma tecnicamente a classe dominada para ocupar os espaços necessários no mercado de trabalho e inculca-lhes os ideais e princípios da classe dominante. Segundo Mészáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Essa legitimação dos interesses dominantes tornou-se ainda mais fácil com a concepção por toda a população de que à educação formal competia o desenvolvimento socioeconômico e cultural de uma nação. Contribuiu para essa concepção de educação enquanto instrumento de mudança, desenvolvimento social, político, econômico e cultural, o advento da modernidade, o Renascimento, a Revolução Francesa e outros movimentos.

Recaiu sobre a educação o discurso do pleno poder de transformação social, passando a protagonizar dentre as políticas públicas destinadas à grande maioria da população. Os dirigentes mundiais que controlam o sistema capitalista, os detentores do poder de decisão, resolveram investir na educação transformando-a em mola mestra deste sistema a fim de manter e fazer avançar a hegemonia capitalista.

Não obstante, a população também passou a acreditar em tal potencial atribuído à educação. Alguns depositam nela a esperança de alcançar melhores condições

socioeconômicas. Os agentes diretos e indiretos do processo educacional, professores, técnicos, dirigentes e comunidade escolar são responsáveis em propagar esse discurso contribuindo para a construção de uma ideologia que acredita no poder transformador da educação.

No entanto, a educação ofertada à população, assim como na Grécia e Roma antigas, foi dual. Isto é, uma educação para o operário e outra para o dirigente. O que diferencia a educação ofertada na antiguidade com a dos tempos da modernidade é que antes existiam dois tipos de escola, declaradamente escola para ricos e escola para pobres, ao tempo que hoje, a escola é a mesma. O que implica dizer, nas palavras de Brandão, que os mesmos conteúdos que formam os filhos dos operários para serem operários também servem para formar os filhos dos patrões para serem patrões (BRANDÃO, 2007).

Anísio Teixeira tinha consciência do sistema dual de educação presente no Brasil, modelo que foi, para ele, *transplantado* da Europa, em que existia uma educação para a elite econômica, destinada a assumir os postos dominantes na sociedade e outra para fornecer o treino mínimo para os cidadãos do estado democrático e industrial que começou a se estabelecer no século XIX. Para Anísio Teixeira era preciso formar uma elite sim, mas uma elite intelectual, a partir das aptidões e capacidades individuais de cada pessoa, independente da origem social. Afirmava que:

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas (TEIXEIRA, 1969, p. 45).

Anísio Teixeira reconhecia que essa perfeição não havia sido alcançada, ainda, por nenhum país. O Brasil, em razão de ter transplantado modelos educacionais da Europa, especialmente da França, enfrentava sérios problemas que precisavam ser superados urgentemente. Entretanto, ele acreditava que existiam alternativas e com trabalho e determinação era possível mudar a realidade educacional brasileira bem como a realidade social. Para além de apontar os problemas presentes no sistema educacional do Brasil, Anísio Teixeira apontava o caminho a ser seguido pelo governo e pela população brasileira.

O livro “Educação e Democracia” de John Dewey é todo permeado pela questão da dualidade. Por entender a educação como uma função social que visa atender às necessidades sociais, defendia a necessidade de superar as rupturas sociais formadas a partir de dualismos

como trabalho e lazer, teoria e prática, atividade prática e atividade intelectual, homem e natureza, dentre outros.

Os argumentos que Dewey (1952) utilizou para condenar o dualismo presente na educação foram os seguintes: i) o corpo e a mente estão intimamente interligados, não podendo separar a atividade mental da corporal. Os fenômenos mentais interagem com os fenômenos físicos com a responsabilidade de integrar o mundo interior com o exterior, ou seja, homem e ambiente; ii) o desenvolvimento da biologia confirma as teorias da relação entre o organismo e o ambiente, isto é, à medida que o homem se torna consciente de si mesmo começa a agir no mundo de forma ativa e utiliza a inteligência e o conhecimento para a transformação desse mundo; iii) o método experimental é o caminho para a obtenção do conhecimento, ou seja, por meio da experiência é possível questionar as coisas e produzir mudanças físicas.

Portanto, dizia Dewey (1952, p. 441) que “na falta dessas mudanças especiais, nossas ideias são unicamente hipóteses, teorias, sugestões, conjecturas, e só podem ser adotadas para se fazerem tentativas e serem usadas como indicação de experimentações a serem feitas”. Todo conhecimento para ter validade precisa ser útil, transformado e confirmado por cada indivíduo que o dá legitimidade. E, quando há a divisão entre conhecimento empírico e conhecimento racional, entre teoria e prática, entre mente e corpo, entre conteúdo e método, entre trabalho útil e lazer, há inevitavelmente uma separação no interior da vida social, entre grupos e classes sociais. Para transformar essa realidade Dewey acreditava que não bastava uma simples mudança dos conceitos da cultura ou de mentalidade, mas “necessita-se, sim, da transformação educacional para fazer que produzam plenos e manifestos resultados as mudanças realizadas na ordem social” (DEWEY, 1952, p. 340).

Paschoal Lemme dizia que o Brasil sofria o mal do chamado *efeito de demonstração* que fez países subdesenvolvidos procurar modelos de educação e de organização escolar em países considerados superiores e avançados. Nessa importação de modelos o Brasil acabou por absorver a ideologia também presente nesses países, como a França e Inglaterra, que sofrem os efeitos da tradição da dualidade do ensino para as elites e para as massas. Paschoal Lemme criticava a postura assumida pelo Brasil de copiar tais modelos, pois,

ao invés de nos voltarmos para nossas verdadeiras necessidades, estabelecemos como ideias, organizações e métodos das nações que seguiram um processo histórico inteiramente diferente do nosso, e exportam hoje sua cultura, sua organização escolar e seus métodos de ensino para os países subdesenvolvidos como um meio de dominação ideológica e não de ajuda para resolver nossos problemas reais (LEMME, 1961, p. 23).

Paschoal Lemme, como bom marxista, acreditava que a desigualdade de oportunidades de acesso à educação e à cultura era um reflexo da desigualdade econômica. Era preciso superar a ilusão de que a educação poderia ser democrática em uma sociedade que não o fosse, pois a educação, a instrução e a cultura são funções da sociedade e não o contrário. E a sociedade apresenta dualidades que refletem diretamente nas suas funções.

Marx & Engels (2009) apontam as dualidades existentes na sociedade, tais como a separação entre o trabalho material e o intelectual, entre a cidade e o campo, entre o comércio e a indústria, como responsáveis pela concorrência entre os indivíduos, que acaba por isolá-los ao invés de agregá-los. Essa dualidade não acontece à toa ou de forma impensada, mas porque existe todo um poder organizado que impõe relações sociais, comerciais e industriais que diariamente reproduzem o isolamento dos indivíduos, dificultando a possibilidade de união entre os mesmos.

A educação dual implantada no Brasil cumpria o papel de fornecer uma educação à população geral voltada para a formação de mão de obra qualificada a fim de expandir o capital, isto é, desenvolver a indústria ainda incipiente, e fornecer uma educação para os filhos da elite, destinados a ocupar cargos de comando.

A educação formal é rigorosamente controlada a fim de que sirva aos propósitos exclusivos do sistema econômico. Isto é, escolarizar a população para o desenvolvimento do trabalho e não para o pleno desenvolvimento do educando e para o exercício da cidadania.

A educação passa a ser, dessa maneira, um instrumento de controle populacional e um mecanismo de dominação. Segundo Brandão (2010), a educação institucionalizada serve como o melhor instrumento de controle do poder para a manutenção do status quo e das desigualdades sociais.

No entanto, Brandão (2007, p. 71) também diz que a educação “é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais”. Ou seja, podemos inferir que dependendo do tipo de educação, ela pode se transformar em um instrumento de mudança e desenvolvimento social e que, por meio dela, é possível não apenas transmitir o conhecimento acumulado historicamente, mas aperfeiçoá-lo e utilizá-lo a seu favor.

Acreditamos que Paschoal Lemme e Anísio Teixeira ao trabalharem na educação pública brasileira, reconhecendo os problemas e entraves do sistema de ensino, propuseram alternativas para a superação desses problemas imbuídos da esperança de, por meio da educação, contribuir com o desenvolvimento social do país.

É possível destacar vários pontos de convergência no pensamento dos dois educadores. Ambos defendiam uma educação democrática, laica, com autonomia e liberdade de atuação por parte dos professores e alunos. Também criticavam a importação de modelos educacionais que não atendiam às necessidades e realidade brasileira e tinham uma compreensão da educação como um processo amplo e natural que acontece na vida do ser humano desde o momento em que este nasce.

Tanto Paschoal Lemme quanto Anísio Teixeira compreendiam o homem como um produto da sociedade e esta, por sua vez, desempenha funções básicas na formação daquele. Para Paschoal Lemme a sociedade cumpre uma ação educativa na transmissão da cultura, na mediação com o trabalho. Para Anísio Teixeira a sociedade tem a função de transmitir a herança cultural e criar capacidades e aspirações nos homens.

Quanto à educação formal ou ao papel da escola, Paschoal Lemme entendia que esta deveria formar o homem para a cidadania, para a vida profissional visando o benefício próprio deste e conseqüentemente o da comunidade, isto é, a escola como órgão de reforço e sistematização da ação educativa da comunidade. E Anísio Teixeira entendia que a escola deveria voltar-se para o ensino da técnica e a preparação dos indivíduos para a ocupação social, isto é, a escola deveria cumprir a função reguladora de distribuição social dos homens para assim provocar a estabilização social.

Fica evidente assim uma divergência no pensamento de ambos, pois, enquanto Paschoal Lemme colocava o desenvolvimento individual do homem em primeiro lugar para assim refletir na sociedade, por meio da intervenção crítica e consciente, Anísio Teixeira colocava em primeiro plano o desenvolvimento social e este deveria guiar o desenvolvimento humano. Ou seja, Paschoal Lemme primava por uma formação que contribuísse com o papel transformador do homem, já Anísio Teixeira compreendia a educação como um processo de adaptação do homem na sociedade. No próximo item, discutiremos diretamente as concepções democráticas de cada educador a partir de matrizes filosóficas diferentes, espelhadas em modelos distintos de sociedade.

4.2 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: AS REFERÊNCIAS EM MODELOS EXTERNOS DE SOCIEDADE

Paschoal Lemme e Anísio Teixeira trabalharam na educação de forma convicta e consciente de que esse deveria ser sempre um processo democrático e com relação direta para e com a questão social. Que a questão democrática era uma tônica recorrente na vida, atuação

e pensamento dos dois educadores é inquestionável. No entanto, faz-se necessário entendermos qual a concepção de democracia que norteava cada um, para assim conseguirmos estabelecer possíveis convergências ou divergências nas questões defendidas por ambos.

Tanto Paschoal Lemme quanto Anísio Teixeira elegeram um país como referência de democracia, de modelo de sistema educacional e sociedade. Paschoal Lemme se espelhava na democracia socialista vivenciada na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e Anísio Teixeira na democracia liberal vivenciada nos Estados Unidos da América (EUA). A princípio, podemos destacar que essa talvez seja a maior divergência existente no pensamento de ambos, à medida que escolheram sociedades que defendem concepções de democracia completamente antagônicas, o socialismo e o liberalismo.

Paschoal Lemme enxergava na URSS um exemplo profícuo de educação a ser estudado por outros países, especialmente, pelo Brasil, que tinha sérios problemas a resolver no âmbito educacional, cultural e econômico. Para ele, a União Soviética estava a revolucionar o sistema educacional, desenvolvendo uma obra gigantesca em matéria de educação e cultura, e a “rasgar novos caminhos que conduzam a humanidade para um radioso futuro de paz, progresso e felicidade” (LEMME, 1955, p. 13).

A URSS comungava dos princípios do materialismo histórico defendidos por Marx & Engels e que

só na comunidade [com outros, é que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver em todas as direções as suas aptidões; só na comunidade, portanto, se torna possível a liberdade pessoal. Nos substitutos da comunidade até hoje, no Estado etc., a liberdade pessoal existiu apenas para os indivíduos desenvolvidos nas relações da classe dominante, e tão só na medida em que eram indivíduos dessa classe (MARX & ENGELS, 2009, p. 95).

Marx & Engels partiam do princípio de que na comunidade, por meio do trabalho coletivo e consciente é que conseguiriam transformar a realidade por meio da revolução, e assim efetivar a democracia. Marx & Engels consideravam o trabalho como fundamento da vida social e não as ideias, portanto, tudo é histórico e social o que implica que nada é imutável. No entanto, o homem precisa de alguns pressupostos básicos para sua existência humana e o primeiro deles é o de que “os homens tem de estar em condições de viver para poderem ‘fazer história’. Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas” (MARX & ENGELS, 2009, p. 40). Dessa forma, o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfação de todas essas necessidades, ou

seja, na produção da própria vida material é que se criam as condições para as transformações sociais.

Por sua vez, Anísio Teixeira via nos Estados Unidos da América (EUA) um modelo a ser seguido. O progresso material alcançado pelos EUA serviu, fundamentalmente, para tornar possível o progresso humano, dizia Anísio Teixeira (1934), e à medida que há o progresso industrial, comercial e material, aumenta-se a liberdade e o acesso dos cidadãos aos bens sociais possibilitando, concomitantemente, o progresso humano. Para o educador,

o que os Estados Unidos estão realizando através de sua educação e de suas inúmeras instituições sociais é o alargamento e expansão da vida em todos os sentidos. É uma *cultura*, uma cultura material, intelectual, moral e artística, de que todos venham a participar, que se está elaborando nessa parte do planeta” (TEIXEIRA, 1934, p. 24).

Verificamos neste enunciado um dos principais princípios da teoria pragmática de Dewey (1952) que defendia a necessidade de formar um novo tipo de homem para a concretização de uma sociedade democrática. Essa nova concepção de homem, como ser integral e com objetivos comuns, seria possível por meio de uma educação que considerasse o conhecimento como ação que consiste em tornar consciente a conexão do homem com o mundo em que este vive. Isto é, a característica fundamental da teoria pragmática consiste em

manter a continuidade do acto de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente. Ela afirma que o conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais – em todos os hábitos que tornam a nossa acção inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber (DEWEY, 1952, p. 448-449).

De acordo com a teoria pragmática de Dewey, o conhecimento não está pronto e acabado o que implica dizer que a função do conhecimento é tornar uma determinada experiência aproveitável em outras experiências. O conhecimento só é significativo e deixa de ser apenas hábito quando o indivíduo utiliza-se dele para transformar uma dada realidade. Isto é, quando o já conhecido, após ser questionado, dá lugar a um novo conhecimento ou confirma e legitima o que já se sabia. Para isso, Dewey (1952) defendia a articulação entre sentimento, pensamento e razão a fim de que esse conhecimento implicasse em mudança refletida no futuro.

Podemos inferir, desde então, que a partir dessa divergência maior de pensamento entre Paschoal Lemme e Anísio Teixeira surgirão outras divergências, decorrentes dos

princípios democráticos que os norteavam e do tipo de sociedade que vislumbravam, pois há um grande distanciamento entre a concepção liberal, intrínseca à sociedade moderna capitalista, e a socialista que se faz necessário explicitar aqui.

4.2.1 Liberalismo X Socialismo – princípios democráticos?

A democracia liberal³⁷ se configura como um sistema político no modelo de economia capitalista que repousa sobre postulados institucionais diretamente vinculados às liberdades originárias da modernidade. Os postulados institucionais postos como condições sociais da democracia liberal são: a cidadania e a eleição de dirigentes; competição entre posições diferentes, por isso a existência de associações-partidos; liberdade de expressão e publicidade; existência de divisões sociais (maioria/minoria) e de parlamentos; existência do direito público e privado, da lei como defesa contra a tirania e da liberdade dos cidadãos (CHAUI, 2011).

A democracia liberal ou moderna surge quando da substituição do feudalismo pelo capitalismo. O mercado teve papel fundamental na formulação dos direitos, valores e postulados da democracia liberal ou representativa. A democracia liberal é contemporânea da sociedade de mercado, afirma Rosenfield (2008, p. 31), e este foi decisivo para “o nascimento de novas formas de representação política bem como de novos direitos e liberdades”.

Segundo Rosenfield (2008), a democracia liberal nasceu do cruzamento de liberdades que deram origem aos direitos cívicos, ao bem-estar material, à livre afirmação do indivíduo de acordo com as suas capacidades nas diferentes esferas da vida humana. Portanto, a separação entre o econômico e o político, bem como, entre o particular e o privado se fizeram fundamental para a determinação da liberdade.

A liberdade é o princípio norteador da democracia liberal. É possível destacar não apenas uma, mas vários tipos de liberdades asseguradas aos indivíduos, tais como: liberdade política, que garante a livre participação de todos nos assuntos públicos; liberdade econômica que se fundamenta nos valores materiais tais como o bem-estar e a liberdade para produzir e consumir; e a liberdade social que se configura pela liberdade de expressão, de pensamento e de organização (ROSENFELD, 2008).

O Estado ocupa um papel central nessa democracia liberal na articulação e na garantia dos critérios políticos e sociais fundamentais ao regime. Dentre esses critérios destaca-se o

³⁷ Também chamada por alguns teóricos de democracia representativa, democracia moderna, república representativa, democracia burguesa etc.

sufrágio universal que, segundo Rosenfield (2008), é uma das maiores conquistas operárias do século XIX, configurando-se num espaço público de acolhimento de todos os que estavam, até então, excluídos da cena pública. A representatividade e a alternância do poder na democracia liberal estão asseguradas, desta forma pelo direito do povo ao voto direto.

Todos os direitos do povo na democracia liberal se fundam no direito civil público, regido por legislações que visam assegurar a soberania da maioria e a soberania das leis. Segundo Rosenfield (2008, p. 40), “a soberania das leis, própria da democracia, funda-se no ‘povo’, na ‘nação’, sem, contudo, dissolver-se na pura aritmética momentânea de uma maioria”. Isto é, embora a legislação nem sempre expresse a vontade da maioria, uma vez outorgada ela passa a ser soberana e, por isso, deve ser resguardada. O autor ainda destaca que nem sempre a vontade da maioria é democrática, podendo às vezes ser tirânica, e daí que a legislação deve resguardar a sociedade das oscilações provocadas por conjunturas políticas ou de desejos provisórios ou imediatos da maioria.

Na mesma direção, Rosenfield afirma ser fundamental a distinção entre coisa pública e coisa material, pois “a democracia, enquanto forma de exercício da liberdade política, não se confunde com a satisfação das necessidades materiais da população” (ROSENFELD, 2008, p. 23), uma vez que,

uma sociabilidade regida apenas pela preocupação do “bem-estar” *desune* os homens, isolando-os uns dos outros e fazendo com que percam a noção do que é comum. Neste sentido, só a liberdade é capaz, uma vez que se torne o princípio reitor da atividade política, de impedir a sociedade de escorregar neste terreno íngreme podendo conduzi-la à tirania. Em vez de desunir os indivíduos, a liberdade os une, em vez de distanciá-los, ela os aproxima (ROSENFELD, 2008, p. 41).

E na busca por essa aproximação, o Estado precisa garantir, respaldado pela legislação, a igualdade política do povo, para que tenham os mesmos direitos e chances de participar do processo democrático eleitoral que assegura a mobilidade do controle do poder estatal. No entanto, é preciso distinguir, alerta Rosenfield (2008, p. 60), “a igualdade política ao nível dos *princípios* e uma igualdade social ao nível dos *fatos*”. Isto é, defende o autor que não se pode correr o risco de na tentativa de alcançar uma igualdade dos fatos cometer a violência da supressão da liberdade. E, em nome dessa liberdade de todos suprimir a própria liberdade e, em nome da igualdade eliminar o próprio direito à diferença.

A igualdade dos cidadãos está limitada à liberdade que todos têm de organizar-se de acordo com as próprias experiências, de acordo com as profissões e trabalhos e com os princípios democráticos da liberdade de expressão, de circulação, de imprensa e de

associação. No entanto, no que diz respeito à gestão do negócio privado, este “não obedece a uma lógica estritamente igualitária” (ROSENFELD, 2008, p. 61-62). Isto é, a igualdade é um conceito político e jurídico, mas não necessariamente um conceito social. Na democracia liberal cada homem é livre e possui direitos iguais para se desenvolver de acordo com as suas capacidades, por isso, “o homem moderno, na sua vida privada e social, cria situações desiguais, do mesmo modo que as relações sociais e econômicas determinam-se constantemente segundo um processo de diferenciação que, em vez de igualar os indivíduos, os torna desiguais” (ROSENFELD, 2008, p. 62).

Segundo o autor, essa desigualdade, provocada pelo próprio homem, acarreta dois grandes problemas de ordem econômica e social para a sociedade moderna, quais sejam, as grandes desigualdades sociais e a tentativa de uma sociedade totalmente igualitária. Portanto, a grande questão posta à sociedade democrática é a da redução das tensões sociais provocadas por estes problemas que implicam diretamente na supressão da democracia.

Enquanto o princípio fundamental da democracia liberal é a liberdade, a democracia socialista tem como princípio fundamental a igualdade, mas não a igualdade preconizada pelo capitalismo em que o mercado reina soberano, acima das questões da população. Talvez a grande diferença entre o capitalismo e o socialismo, esteja exatamente aí. O socialismo preconiza a organização da sociedade em bases coletivas, principalmente, no que diz respeito ao mercado, isto é, a apropriação da produção pela população saindo da esfera privada e passando para a esfera pública.

Para Engels, o socialismo moderno resulta exatamente dos antagonismos existentes na sociedade moderna entre, de um lado, “possuidores e despossuídos, capitalistas e operários assalariados, e, de outro lado, da anarquia que reina na produção” (ENGELS, [s/d]). Isto é, o socialismo surge da necessidade de acabar com a miséria e as desigualdades provocadas pelo sistema capitalista que acaba por escravizar o homem por meio da apropriação da produção deste.

Para Engels [s/d] a existência de classes é incompatível com os ditames da justiça, da igualdade e da liberdade, conforme quer fazer crer a democracia liberal. Para o autor, enquanto a sociedade não dispuser de condições econômicas novas que acabem com a divisão de classes entre, de um lado, os dominados, que para satisfazerem suas necessidades materiais elementares, desdobram-se num trabalho que por sua vez absorve quase todo o seu tempo; e, de outro, os dominantes, que são os detentores da direção dos trabalhos, dos negócios públicos, da justiça, das ciências e das artes, não haverá justiça e igualdade na sociedade.

Esses são princípios que não se efetivam numa sociedade dividida entre opressores e oprimidos, exploradores e explorados, dominantes e dominados.

Para Marx (2001, 2005, 2009), a materialização do socialismo necessariamente perpassava pela expropriação do capitalismo, ou seja, uma ruptura política que deslocasse a burguesia do poder político. Tal poder é conferido à burguesia em função da apropriação dos meios de produção, que torna o trabalhador uma mera extensão da maquinaria, e da utilização do Estado em favor do capital. O Estado surge no capitalismo com uma finalidade muito definida, a da conformação da grande maioria da população. Segundo Gramsci, “o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente justifica e mantém seu domínio e ainda consegue obter o consenso dos governados” (GRAMSCI, 2012, P. 90-91). Para isso, Gramsci diz que o Estado tem uma tarefa educativa e formativa sempre com

o objetivo de criar novos e mais altos tipos de “civilização”, de adequar a “civildade” e a moralidade das massas populares mais amplas às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparato econômico de produção e, por isso, de elaborar, até fisicamente, novos tipos de humanidade (GRAMSCI, 2012, p. 96).

O Estado utiliza-se da pressão educativa e da coerção sobre os homens, sob o pseudônimo de liberdade, para manter a ordem e causar a falsa sensação de democracia e igualdade entre os homens, pois, de acordo com Gramsci uma classe que tem de trabalhar todo dia, com horários fixos, não pode ter organizações de encontros permanentes, não consegue se especializar, não consegue criar associações efetivas, não consegue participar do processo democrático representativo nas mesmas condições que uma classe que tem ampla disponibilidade financeira e não é ligada a um trabalho fixo (GRAMSCI, 2012).

Segundo Chauí, o Estado, para conservar o seu papel fundamental de instrumento de políticas capitalistas,

não pode se reduzir à regulação e ordenação do mercado e ao jogo entre capitais particulares e capital social total, mas precisa de mecanismos administrativos e políticos novos pelos quais encontre nos grupos não-vinculados diretamente ao capital sua fonte de legitimidade e de estabilidade (CHAUI, 2011, p. 181).

Por isso, a prestação de serviços, a racionalidade administrativa, a ampliação burocrática e tecnocrática se tornam fundamentais para a legitimação estatal. Portanto, o sufrágio universal, a legislação direta, o direito do povo, a milícia popular, a educação gratuita, a fiscalização estatal da legislação trabalhista não se caracterizam como

consequência da democracia, mas como uma resposta encontrada pelas classes dominantes para impedir a real democratização da sociedade (CHAUI, 2011).

Dessa forma, não se pode esperar que o Estado promova as condições necessárias para o desenvolvimento da democracia, uma vez que esta é um instrumento usado pela burguesia para o fortalecimento do capitalismo. E, o desenvolvimento do capitalismo, isto é, da burguesia, por sua vez, corresponde, segundo Marx & Engels (2001), na mesma proporção,

ao desenvolvimento do proletariado, da classe dos operários modernos que só sobrevivem à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, compelidos a venderem-se a retalho, são uma mercadoria como qualquer outro artigo do comércio e, portanto, estão igualmente sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado (MARX & ENGELS, 2001, p. 35).

A burguesia ao controlar cada vez mais os meios de produção e da propriedade, controla, conseqüentemente, a população. Segundo Marx & Engels (2001), a burguesia conseguiu transformar todas as atividades que eram consideradas com respeito e temor religioso, imbuídas de sentimentos e emoções, por atividades meramente monetárias, mecânicas e monótonas. Dessa forma, o operário perdeu a sua autonomia no trabalho e a sua dignidade pessoal, transformou-se em mercadoria e a sua força de trabalho é a única coisa que lhe resta, como valor de troca, na liberdade única e implacável do comércio.

Marx & Engels (2001, p. 44) afirmam que “o operário moderno, em vez de elevar-se com o progresso da indústria, decai cada vez mais, abaixo das condições de sua própria classe. O operário transforma-se em indigente, e a miséria cresce mais rápido do que a população e a riqueza”. Entretanto, os autores também destacam que para se oprimir uma classe é necessário, no mínimo, assegurar-lhes condições para prolongar a sua existência servil.

Essa condição de servidão acaba por criar à sociedade capitalista dois problemas que o capitalismo, segundo Chauí (2011), pode apenas repor, mas jamais resolver. Estes problemas são: 1) as contradições objetivas do sistema, que resultam do conflito entre o desenvolvimento ilimitado das forças produtivas e o desenvolvimento limitado do poder de consumo da sociedade, em função da estagnação do nível de vida do operário, acarretando crises que implicam na acumulação do capital; 2) a incapacidade congênita do sistema para satisfazer as reivindicações econômicas dos operários.

Essa “incapacidade” do sistema capitalista de solucionar os problemas provocados pelo próprio capitalismo acaba criando condições para que o proletariado se revolte contra a situação socioeconômica de escravidão a que é submetido.

Segundo Engels quando nascer nos homens

a consciência de que as instituições sociais vigentes são irracionais e injustas, de que a razão se converteu em insensatez e a benção em praga, isso não é mais que um indício de que nos métodos de produção e nas formas de distribuição produziram silenciosamente transformações com as quais já não concorda a ordem social, talhada segundo o padrão de condições econômicas anteriores (ENGELS, [s/d], p 49).

Quando o proletariado tiver consciência das forças opressoras do sistema capitalista e adquirir uma postura revolucionária diante da estrutura capitalista, poderá utilizar os mecanismos instituídos pelo próprio capitalismo para provocar a mudança desejada. Isto é, o Estado que sempre serviu à classe exploradora será utilizado como instrumento de transição para representação efetiva de toda a sociedade e quando isso acontecer, se tornará uma instituição supérflua. Engels afirma que

as forças ativas da sociedade atuam, enquanto não as conhecemos e contamos com elas, exatamente como as forças da natureza: de modo cego violento e destruidor. Mas, uma vez conhecidas, logo que se saiba compreender a sua ação, as suas tendências e os seus efeitos, está nas nossas mãos sujeitá-las cada vez mais à nossa vontade e, por meio delas, alcançar os fins propostos (ENGELS, [s/d], p. 61).

O regime capitalista de escravização do homem, por meio da apropriação da produção deste, será substituído por um regime de apropriação do produto pelo homem. A apropriação será diretamente social, como forma de manter e ampliar a produção e diretamente individual, como forma de vida e de proveito. Por isso, afirma Engels [s/d], que

quando não existir já nenhuma classe social que precise ser submetida; quando desaparecerem, juntamente com a dominação de classe, juntamente com a luta pela existência individual, engendrada pela atual anarquia da produção, os choques e os excessos resultantes dessa luta, nada mais haverá para reprimir, nem haverá necessidade, portanto, dessa força especial de repressão que é o Estado (ENGELS, [s/d], p.62).

A democracia socialista visa a tomada do poder do Estado pelo proletariado para converter os meios de produção em propriedade do Estado para na sequência, eliminar com a própria classe de proletariado, pois ao eliminar as diferenças e os antagonismos criados pela divisão de classes, perde-se se o sentido da organização proletária e da manutenção do próprio Estado. Isto é, o primeiro, e por consequência também o último, ato do Estado como representante de toda a sociedade será a posse dos meios de produção em nome da sociedade (ENGELS, [s/d]).

Na sociedade socialista não fará mais sentido a apropriação dos meios de produção, dos produtos, do poder político, do monopólio da cultura etc., por uma classe social, uma vez que não mais haverão dominantes e dominados. Os homens passarão a ser donos da sua própria existência social, e se tornarão senhores da natureza e de si mesmos, portanto, homens verdadeiramente livres (ENGELS, [s/d]). De acordo com Engels,

O homem, ao tornar-se dono e senhor das suas próprias relações sociais, converte-se pela primeira vez em senhor consciente e efetivo da natureza. As leis da sua própria atividade social, que até agora se erguiam frente ao homem como leis naturais, como poderes estranhos que o submetiam a seu império, são agora aplicadas por ele com pleno conhecimento de causa e, portanto, submetidas a seu poderio [...] só a partir de então, ele começa a traçar a sua história com plena consciência do que faz. E só daí em diante as causas sociais postas em ação por ele começam a produzir predominantemente, e cada vez em maior medida, os efeitos desejados. É o salto da humanidade do reino da necessidade para o reino da liberdade (ENGELS, [s/d], p. 64-65).

Com base nos princípios que norteiam cada uma das concepções democráticas, liberal e socialista, é possível destacar no pensamento de Paschoal Lemme e no de Anísio Teixeira aspectos que os vinculam diretamente às concepções de igualdade e liberdade defendidas pelos modelos de sociedade que ambos defendiam.

4.2.2 O socialismo em Paschoal Lemme e o liberalismo em Anísio Teixeira

Nos escritos de Anísio Teixeira fica evidente a defesa que este faz do princípio da liberdade como condição para o exercício da democracia. Para o educador, a democracia e o sucesso norte-americano estão fundamentados no direito à vida, à liberdade e à felicidade. O que diferenciava os Estados Unidos da Europa, no século XIX, segundo Anísio Teixeira, era a política de liberdade implementada nos EUA, que possibilitava aos cidadãos as condições de realizarem os seus feitos, sem intromissão nem mesmo do Estado.

Anísio Teixeira dizia que os EUA estavam construindo uma civilização que não se destinava ao indivíduo excepcional, mas a todos os indivíduos e, na luta deliberada por uma democracia, estavam a eliminar o sistema seletivo de indivíduos. Conforme suas palavras:

Democracia, na América do Norte, ganhou sentido muito mais profundo e muito mais amplo. Vale acentuar, de logo, que importa em um modo social de vida, em que a quantidade de *interesses comuns* partilhados pelos indivíduos é a mais ampla possível e em que é a mais livre e mais rica possível a participação, entre si, dos diferentes grupos sociais (TEIXEIRA, 1934, p. 38).

Democracia, então, para Anísio Teixeira se caracteriza como o modo de vida da sociedade em que todos os indivíduos têm liberdade e possibilidades de realização dos projetos de vida desde que estes estejam de acordo com os interesses da coletividade. Ou seja, é o modo de vida que visa assegurar a participação de todos os indivíduos, preservando-os e garantindo a participação dos grupos entre si. Dizia Anísio Teixeira que a democracia americana pressupunha três fatores fundamentais, quais sejam:

a) que todos os homens tem completo direito a uma perfeita participação nas formas mais altas de vida social, o que envolve direito à igual oportunidade econômica e igual oportunidade educativa; b) que a vida neste planeta está sujeita às leis ordinárias de evolução, sendo a progressiva libertação do homem, dentro das suas condições naturais de vida, uma questão de esforço, de experiência e de ascensional ajustamento; c) que o homem, pela largueza do seu coeficiente de educabilidade e pelo seu poder de controle sobre as causas naturais que lhe dá o conhecimento, vai-se tornando, cada vez mais, senhor e juiz do seu destino na terra (TEIXEIRA, 1934, p. 39).

Nos Estados Unidos, segundo Anísio Teixeira, a democracia não se limitava ao direito do voto, mas as pessoas tinham direito às “oportunidades necessárias para, na medida de suas forças, se desenvolver plenamente no campo econômico ou no campo social” (1934, p. 25). Portanto, para o educador, a democracia se efetivaria no momento em que todos os cidadãos tivessem acesso aos bens comuns que lhes possibilitasse o desenvolvimento dos talentos e valores individuais e estes fossem colocados em prol da sociedade.

Essa visão que Anísio Teixeira tinha dos Estados Unidos pode ser percebida em outros autores como Hanna Arendt que, nas palavras de Rosenfield (2008, p. 78),

H. Arendt assinala, a propósito da Revolução Americana, que o seu sucesso deve-se à existência nesse país de um povo organizado, segundo um ideal democrático, em comunas e corpos constituídos que delegavam o poder sem contudo dissolverem-se enquanto força política organizada. A autoridade vinda de baixo não é a ficção de um povo absoluto, mas resulta da articulação destes corpos constituídos em convenções e assembleias. O povo aqui significa um conjunto de cidadãos organizados segundo leis reconhecidas por todos.

A democracia deveria ser concebida como uma aspiração humana para o progresso. Ou seja, é o desenvolvimento humano e o progresso da humanidade que deveria conduzir todas as ações de uma sociedade, acima de instituições e ideais pré-estabelecidos. Ao citar Kilpatrick, Anísio Teixeira defendia que a democracia é de fato o “respeito pelo homem” e que, portanto, deveria ser compreendida menos como um fato do que como um ideal ou um programa de difícil execução. E finda dizendo: “não existe democracia, poder-se-ia dizer, mas atitudes democráticas” (TEIXEIRA, 1934, p. 26).

Fica evidente a concepção liberal de democracia que norteava o pensamento de Anísio Teixeira de que todo homem é capaz de êxito pessoal, basta que, mediante as condições de liberdade e igualdade proporcionadas pelo Estado, ele tenha vontade, coragem e capacidade para trabalhar e assim conquistar seus objetivos, sejam materiais ou sociais. À medida que o Estado assegurar as “oportunidades necessárias” dependerá do homem, das suas capacidades inatas e dos seus esforços próprios o seu sucesso ou insucesso.

Entretanto, “a igualdade de direitos e de chances, compatível pois com a plena liberdade de cada um” (ROSENFELD, 2008, p. 60) defendida pela democracia liberal, mas que não se estende ao comércio, transforma-se numa falácia, pois os fatores econômicos estão diretamente ligados a todos os demais campos da vida do homem, inclusive, no educacional. Se as condições de trabalho e acesso aos bens e serviços são diferenciadas de acordo com a classe social a que cada ser humano pertence, então não existe igualdade e liberdade. Já dizia Lenin (1979) que não haverá igualdade real enquanto houver possibilidade de exploração de uma classe sobre outra.

Paschoal Lemme ao analisar o relato das condições educacionais dos países da Europa Ocidental, na Conferência Mundial de Educadores realizada em Viena no ano de 1953, perante as dificuldades que enfrentavam em função da insuficiência de recursos e da falta de proteção à infância, decorrentes dos altos investimentos em armamento e do próprio sistema capitalista que não tem interesse em elevar o nível cultural da população, afirmou que:

A crise da escola, da educação, traduzia uma crise mais geral e mais profunda, que era a própria crise do regime. E essa crise só se resolveria com a passagem da democracia formal, capitalista, para a democracia real, em que o princípio fundamental de uma verdadeira educação democrática, pudesse ser posto em prática: direito universal e efetivo à educação, sem distinção de classe, de origem, de meios econômicos (LEMME, 1955, p. 21).

Nesse mesmo ano, durante a sua estada na URSS, ele constatou que a maior preocupação da União Soviética era promover a paz e, nessa busca incessante, vislumbrava a promoção de bem-estar, condições de progresso ininterrupto e a satisfação das necessidades culturais e educacionais de todo o povo soviético. Esse período serviu para que Paschoal Lemme reafirmasse as ideias socialistas fundamentadas pelas leituras de Karl Marx iniciadas na década de 1930.

A proposta educacional soviética consistia, entre outras coisas, em: possibilidades iguais para todos, sem distinção de qualquer espécie, acreditando nos talentos e capacidades de cada um independente das suas origens; educação integral, visando o desenvolvimento

físico, intelectual, politécnico, moral e estético do educando; assimilação das bases científicas que refletem na realidade; vinculação da teoria com a prática; educação feita no coletivo para o coletivo; unidade entre família e escola, pais e professores. Enfim, uma educação para a vida em comunidade (LEMME, 1955).

Na vivência cotidiana com a população soviética Paschoal Lemme foi percebendo como que cada um desses aspectos era concretizado na prática. As condições de acesso aos bens e serviços por parte da população era presenciada nos hotéis, nas escolas, nos teatros e no transporte aéreo, embora os aviões fossem pequenos e não se configurassem como transporte de minorias, dentre outros aspectos do cotidiano soviético.

Paschoal Lemme destaca como uma das características centrais da URSS, no processo de reconstrução dos países após a guerra, a coletividade. Isto é, o trabalho coletivo em prol do coletivo de pessoas. Um dos aspectos que mais lhe chamou a atenção foi a organização sindical da educação, em que no sindicato dos trabalhadores em educação, incluem-se todos os professores de todos os níveis de ensino, funcionários e estudantes, ou seja, não há segregação por categoria. O educador destacou, ainda, que cada instituição tem um comitê local que é vinculado ao sindicato e, tanto o comitê quanto o sindicato, tem por função principal

estimular o emprego dos melhores métodos, auxiliar os elementos mais atrasados, promover o intercâmbio de experiências: o coletivismo e a camaradagem é a base do trabalho sindical, a ajuda mútua, para que cada um possa fornecer o máximo à coletividade e receber o máximo da experiência coletiva (LEMME, 1955, p. 52).

O trabalho coletivo é tão significativo e valorizado pela sociedade soviética que 98% dos funcionários da educação integram o sindicato, que por sua vez, tem como tarefa principal, o zelo pelo bem-estar de cada um de seus membros. Segundo o que relata Paschoal Lemme, o sindicato tem o controle das questões que possibilitam aos membros “defesa dos direitos, salários, condições de saúde, de habitação, auxílio econômico, enfim tudo o que possa concorrer para que cada um desempenhe suas funções nas melhores condições possíveis de trabalho, livre de preocupações de ordem material” (LEMME, 1955, p. 52).

O que Paschoal Lemme relata é que existe uma preocupação com o desenvolvimento e o bem-estar de cada pessoa de forma integral, isto é, em todos os aspectos da vida: econômico, social, cultural e humano. O desenvolvimento integral de todos os direitos individuais implica diretamente no desenvolvimento integral da sociedade. Ressalta ainda que o sindicato também se ocupa das questões como licenças, aposentadorias, pensões, aperfeiçoamentos etc. Cabe ao sindicato velar pelo cumprimento das obrigações do Estado,

que por sua vez, é o responsável em prover as comodidades asseguradas ao professor, como por exemplo, todos os professores das zonas rurais tem direito a casa de moradia, luz e área de cultivo (LEMME, 1955).

O sindicato é assim o espaço coletivo de participação da população soviética não apenas para questões educacionais, mas todas as questões relativas à vida. É o espaço de organização, desenvolvimento e garantias de direitos e participação na administração pública.

Segundo Lenin, o poder soviético era,

o primeiro no mundo – ou melhor, o segundo, porque a Comuna de Paris já tinha começado - a chamar as massas *exploradas* ao governo. Mil *barreiras* impedem as massas laboriosas de participar de um parlamento burguês (e, aliás, na democracia burguesa, nunca ele é, e sim a Bolsa e os bancos, que resolvem as questões capitais), e os trabalhadores veem, sabem e sentem maravilhosamente que o parlamento burguês é um *organismo estranho a seus interesses, um instrumento de opressão* da burguesia contra os proletários, a instituição de uma classe hostil, de uma minoria de exploradores (1979, p. 110).

De acordo com Lenin (1979), na democracia burguesa, os capitalistas utilizam-se de mil estratégias para afastar as massas da administração, da liberdade de reunião, da organização. Para ele, a democracia do Estado burguês não passa de falsidade e hipocrisia do capitalismo que faz com que as massas oprimidas vivam uma constante contradição entre a igualdade formal e os milhares de subterfúgios e limitações reais da participação.

O que estava a acontecer na URSS, de acordo com Paschoal Lemme em sua declaração de despedida da Rússia, era exatamente a liberdade de organização da população proclamada pela democracia liberal.

A organização de toda a atividade humana em forma coletiva, nos sindicatos, é uma das características mais notáveis do regime socialista. Através da organização sindical, congregam-se todas as forças criadoras do homem, desenvolvem-se as capacidades individuais, harmoniosamente, dentro do coletivo, reforça-se continuamente o espírito de fraternidade entre os homens, cria-se, enfim, um novo tipo de personalidade humana, para a qual o bem comum é o supremo objetivo (LEMME, 1955, p. 59).

Essa organização do trabalho sindical se estendia à atividade pedagógica do professor que, segundo Paschoal Lemme, era desenvolvida de forma coletiva, de modo que um professor que desempenha um mau trabalho é auxiliado por outro que desenvolve um bom trabalho, pois cabe ao homem soviético indignar-se com a má qualidade de um serviço prestado ou desenvolvido e compete também a este trabalhar no sentido de modificar tal situação. Dessa forma,

Amparado pela organização sindical, o professor soviético pode dedicar-se plenamente à sua tarefa gloriosa de “engenheiro de almas”. As experiências vitoriosas de cada um são transmitidas a todos. As deficiências individuais são corrigidas pelo coletivo. Cada um dá ao coletivo o máximo de sua capacidade; o coletivo devolve a cada um a parte da ajuda e da experiência de que cada um necessita.

E nesse processo harmonioso, a educação desenvolve-se continuamente, aperfeiçoa-se, em benefício das novas gerações, cumprindo sua tarefa máxima de formar o novo homem soviético, num mundo novo, de fraternidade, de felicidade e de paz (LEMME, 1955, p. 60).

A ênfase da administração soviética estava na liberdade de reunião que possibilitava à população organizar-se em sindicatos e associações para as deliberações relativas à vida em sociedade. De acordo com Lenin (1979) “a organização soviética facilita automaticamente a unificação de todos os trabalhadores e explorados em torno da sua vanguarda, o proletariado”. E dessa forma, as massas trabalhadoras é que organizam e administram o Estado, acabando com o velho aparelho burguês que preconizava os privilégios da riqueza, da instrução burguesa, do funcionalismo etc.

Afirmava Lenin:

Somos governados, nosso Estado é conduzido por funcionários burgueses, por parlamentares burgueses, por juízes burgueses. Eis a verdade pura, evidente, indiscutível que dezenas e centenas de milhões de homens das classes oprimidas em todos os países burgueses, inclusive os mais democráticos, conhecem por sua própria experiência, sentem e experimentam cada dia em seu detrimento (1979, p. 111).

Portanto, na URSS, dizia ele, haviam quebrado o aparelho burocrático e dissolvido o parlamento burguês e dado aos operários e camponeses uma representação de fato acessível, os sovietes³⁸.

Por outro lado, Rosenfield (2008) e Anísio Teixeira ressaltam que na democracia liberal a organização e a administração do Estado não deve ser exercida por qualquer pessoa da sociedade, mas por um grupo de especialistas, ou seja, pessoas preparadas e capacitadas para ocuparem tais cargos administrativos.

Anísio Teixeira, baseado em John Dewey e Walter Lippmann³⁹, defendia uma democracia diretamente relacionada ao método científico, que por sua vez proporcionaria a

³⁸ Foram Conselhos Operários ou órgãos colegiados, formado por operários com a finalidade de organizar a produção material e social do território soviético. “Os Sovietes são a organização direta dos trabalhadores e das massas exploradas, *facilitando-lhes* a possibilidade de organizarem e governarem o Estado, por si mesmos” (LENIN, 1979).

³⁹ Walter Lippmann (1889-1974), escritor, jornalista e comentarista político estadunidense. Estudou em Harvard e, nesse período, atuou no movimento socialista. Teve contato com William James e o pragmatismo e com o cientista social Graham Wallas, que teve influência em sua obra. Trabalhou em jornais de concepção liberal

organização social. John Dewey defendia uma integração pautada na solidariedade social, com uma inteligente e perfeita intercomunicação entre os membros da comunidade, propiciando ampla participação de todos. Walter Lippmann não acreditava em uma organização social singular, mas em uma sociedade pluralista em que os indivíduos se organizariam em grupos variados de acordo com os interesses e propósitos comuns (TEIXEIRA, 1934).

Daí, que a relação e o papel exercido pelo público junto ao governo/Estado é que determinaria o tipo de sociedade. Quanto mais os indivíduos tivessem acesso à informação e às condições materiais, mais condições teriam de alterar as suas realidades sociais e participar efetivamente do governo. Entretanto, de acordo com Dewey e Lippmann, os indivíduos que constituem o público têm como função “as mais simples, as mais limitadas e as únicas que poderá exercer efetivamente” (TEIXEIRA, 1934, p. 58).

Anísio Teixeira validou o pensamento desses autores que acreditavam que o cidadão *onicompetente* capaz de conhecer e resolver todas as questões públicas, dotado de conhecimentos, consciência e interesse pelas coisas públicas não existia. Portanto, o ideal de democracia defendido por Aristóteles, Rousseau e Jefferson é um mito, pois falta ao indivíduo a onicompetência, o oniiinteresse, a imparcialidade e a objetividade (TEIXEIRA, 1934).

De acordo com esse pensamento, o que compete ao público diante à função executiva do Estado é o papel de mero espectador. Competindo ao público apenas a escolha de quem irá executar tais funções. E tal decisão deve se pautar em critérios norteadores estabelecidos, preferencialmente, por investigadores políticos e sociais. Essa postura coaduna-se perfeitamente com o pensamento liberal de Rosenfield, quando diz que

a atomização social dos indivíduos favorece o desenvolvimento de um governo centralizado, de tal maneira que a administração vem a ser um elemento concreto e transcendente que assegura – ou deve assegurar – a identificação pessoal de cada um bem como o seu bem-estar material (2008, p.45).

Para justificar a centralização da administração pública por uma pequena parte da população, transfere-se a responsabilidade para a grande maioria da população em virtude da sua “pseudo” incompetência intelectual e, até mesmo, da sua apatia política no interesse pelas coisas públicas. Rosenfield afirma que

como o New Republic e World e em jornais conservador e republicano como o New York Herald Tribune. Foi o responsável pela popularização do conceito de Guerra Fria, que utilizou pela primeira vez em 1947 (<http://www.wikipedia.com>).

A apatia política e a inércia dos cidadãos diante dos assuntos políticos tornam-se um problema estrutural da democracia moderna. A política chega a tomar a forma de um “negócio”, particular como qualquer outro, diluindo o próprio sentido comunitário da ação política (2008, p. 81).

Rosenfield ainda afirma que a apatia política é fortalecida pela apatia social provocada pela padronização dos comportamentos e uniformização da sociedade, em que o indivíduo está mais preocupado com os seus interesses materiais do que com as questões da coletividade.

O que o autor se esquece de destacar é que a apatia política e a apatia social são suscitadas pelo regime capitalista que absorve a massa trabalhadora de tal maneira que não sobra tempo, ânimo, coragem e esperança para que o operário aja e reaja. Tal “apatia” é provocada de forma deliberada nos trabalhadores, porém de forma camuflada para que a liberdade de organização, reunião, participação tão proclamada na democracia liberal não se efetive de fato.

A administração pública deveria ser, de acordo com a proposta de Lippmann, e apresentada por Anísio Teixeira, por meio da “criação de um órgão de investigação na máquina política do Estado, órgão cuja função consistirá em apresentar, sob uma feição científica e imparcial, todas as semanas, todos os meses, os resultados das atividades do governo” (TEIXEIRA, 1934, p. 59). Essa parecia ser a proposta mais original e realizável para Anísio Teixeira.

Segundo Anísio Teixeira a criação desse órgão se caracterizava como uma solução para parte dos problemas enfrentados na atualidade, pois consistia em um “lugar para a ‘inteligência’ nas máquinas governamentais modernas” (TEIXEIRA, 1934, p. 61), por meio de um serviço de inteligência composto por “corpos técnicos de investigadores e analistas políticos e sociais que se destinarão a medir, pesar, prever e elucidar os fatos, a cuja luz os poderes públicos agirão” (TEIXEIRA, 1934, p. 60).

A estrutura da administração do Estado liberal-capitalista deve servir como um ponto de referência para os indivíduos se orientarem nas suas ações. Por isso, Rosenfield (2008) também defende que os institutos e departamentos de Ciência Política sejam responsáveis pela formação de quadros para atuarem na administração pública, devendo ensinar todo o modo de funcionamento do Estado.

É o método científico, segundo Anísio Teixeira, que determinará a nova sociedade democrática. O educador toma como exemplo a situação vivenciada nos Estados Unidos da América e na Rússia que, embora tenham teorias e propósitos opostos, chegariam a resultados iguais uma vez que os países estavam a utilizar-se da ciência para a solução dos problemas

sociais. O educador destaca que ambos “apresentarão a mesma face de civilização democrática, em um regime livre, cooperativo e fraternal, tanto quanto seja possível ao animal imperfeito, mas inteligente, que é o homem vir a realizar” (TEIXEIRA, 1934, p. 60).

Anísio Teixeira compreendia que a democracia é muito mais que uma forma de governo, é uma forma de organização social em que as classes serão estabelecidas pelo grau de inteligência das pessoas, o coeficiente cognitivo de cada indivíduo é que irá determinar a que classe pertencer e o nível de merecimento e sucesso de cada um, a partir das oportunidades iguais para a livre expansão dos seus valores. De acordo com o trabalho desenvolvido, cada indivíduo terá mais ou menos acesso aos bens materiais e sociais ocasionando, dessa forma, grupos “cada vez mais homogêneos de inteligência” (TEIXEIRA, 1934, p. 81).

Rosenfield (2008, p. 50) afirma que “a especificidade da democracia moderna reside numa concepção determinada do homem enquanto animal político, isto é, enquanto capacidade de agir, de criar, de tomar a palavra e de discorrer sobre o interesse comum”. Novamente percebemos a responsabilização do homem pela efetivação da democracia. Isto é, para que a democracia se concretize é preciso que o homem seja um ser capaz de intervir na sociedade, e para isso, o acesso à informação e ao conhecimento científico se faz fundamental.

Entretanto, esse conhecimento científico é produzido por instituições e organismos que estão a serviço do Estado e conforme diz Gramsci, “o Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis para a máxima expansão desse grupo” (GRAMSCI, 2012, p. 45). Portanto, o conhecimento científico produzido por uma elite para a expansão e desenvolvimento da sociedade capitalista jamais será socializado de forma democrática com toda a população.

O peso das opiniões de cada pessoa, no regime democrático representativo-liberal, não é exatamente igual, segundo Gramsci, pois “as ideias e opiniões não ‘nascem’ espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, um grupo de homens, ou mesmo uma só individualidade que as elaborou e apresentou na forma política da atualidade” (GRAMSCI, 2012, p. 93).

Marx & Engels já alertavam para o fato de que “as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante” (2001, p. 57). E o sistema capitalista de produção serve para reforçar essa concepção na medida em que transforma o trabalho produtivo do homem em mera extensão da maquinaria, por meio da divisão do trabalho,

exigindo-lhe os gestos mais simples e monótonos, ou seja, simplificando e limitando o seu conhecimento.

Por isso, na URSS, a formação do novo homem que se pretendia na sociedade soviética pautava-se em dois princípios fundamentais à educação: a estreita ligação da teoria com a prática e a educação politécnica, que articula os princípios científicos com a técnica.

Essa formação visava tornar o conhecimento significativo e útil para o ser humano e não apenas a formação de excelentes técnicos e mão de obra qualificada para o mercado. Mais que transformar os jovens em profissionais eficientes era preciso torná-los detentor do conhecimento. Isto caracterizava verdadeiramente uma educação democrática. Segundo os relatos de Paschoal Lemme, todo o ensino das ciências era feito

através das demonstrações práticas, da construção de “maquetes”, de miniaturas de máquinas, de aparelhos que funcionam exatamente como as unidades normais. Os jovens saem da escola com o domínio dos conhecimentos básicos da ciência e da técnica; familiarizam-se com os princípios da produção industrial, da qual irão depois participar, e entusiasma-se pelas grandes construções do Estado Socialista, baseadas numa técnica sempre mais avançada, que diminui, cada vez mais, a distância entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, proporcionando cada vez maior bem-estar ao povo soviético (LEMME, 1955, p. 65).

Paschoal Lemme pode comprovar de perto como se dava a relação teoria e prática no processo educacional durante as visitas que fizera nas escolas soviéticas. Na escola “Iasnaia Poliana”, fundada por Tolstoi, em Moscou, pode apreciar um aluno da 5ª classe explicar de forma minuciosa o funcionamento dos aparelhos, modelos e maquetes que eram produzidos pelos próprios alunos. Inevitavelmente, Paschoal Lemme faz uma comparação com a educação brasileira e expressa o seguinte pensamento: “não pude deixar de pensar nos meus filhos, alunos das escolas de engenharia e de arquitetura, e que nunca sujaram as mãos na mais elementar instalação elétrica ou na mais simples ‘maquete’, de uma modesta habitação rural” (LEMME, 1955, p. 65).

A formação da juventude baseada na ciência e na técnica, com forte vinculação entre teoria e prática, se justifica na sociedade soviética não pela qualificação da mão de obra para ocupação de cargos na indústria moderna, mas “a ciência e a técnica eram ensinadas e aprendidas no sentido de libertar o homem da opressão das formas inferiores de trabalho, e não para fornecer simples adestramento para que o trabalho de muitos se tornasse um pouco mais produtivo para a exploração e gozo de poucos” (LEMME, 1955, p. 68).

Outro aspecto da educação na URSS que despertou a atenção e o interesse de Paschoal Lemme foi a preocupação e o trabalho desenvolvido em prol da erradicação do analfabetismo.

Em um curto espaço de tempo a URSS conseguiu erradicar o analfabetismo por meio do envolvimento de toda a sociedade e não apenas dos educadores. Esse feito foi possível pela compreensão do pensamento expresso por Lênin de que “o Estado só pode ser forte se as massas forem instruídas, conscientes e se compreenderem a fundo toda a política do Estado Soviético” (LÊNIN apud LEMME, 1955, 140).

A condição mais urgente da democracia talvez seja, segundo Chaui (2011), a questão da informação. Isto porque esta incide sobre todas as outras questões. A informação, o conhecimento e a consciência crítica são fundamentais para a tomada de decisões e ações efetivas na sociedade. A informação é também um instrumento de poder e emancipação. À medida que a informação é mantida sob o domínio de um determinado grupo, esse detém o poder sobre o grupo que está desprovido das informações. No entanto, no momento em que as informações são de conhecimento de todos, o poder de participação destes na vida social amplia-se. Segundo Chaui,

seja qual for o estatuto econômico, a posição dentro de um sistema global de dependências sociais, um indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações que possui, mas, especialmente, em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber (2011, p. 153).

A informação constitui-se parte fundamental para o exercício do poder ideológico que se exerce “sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões do mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra” (BOBBIO, 1997, p.11). Para Bobbio o poder ideológico atua na sociedade ao lado do poder econômico, exercido sobre a posse de bens materiais necessários à sobrevivência e do poder político, exercido sobre os corpos por intermédio do poder militar, e a sua função muda de sociedade para sociedade, de época em época, de acordo com as relações que são estabelecidas entre os seus detentores – intelectuais; e os demais poderes – econômico e político.

Se para Bobbio há um poder ideológico atuante na sociedade para Faundez há semelhante poder, que ele entende como o poder do saber. De acordo com Faundez esse poder é caracterizado pelo “poder do conhecimento científico e empírico, da análise crítica e suas respectivas práticas etc” (1993, p.12). A participação crítica, ativa e permanente do homem na sociedade só se concretizará quando este detiver o poder do saber, o poder político que se caracteriza no poder de decisão e do poder do ter, que se concretiza na propriedade dos meios de produção, de créditos, de capital e de gestão (FAUNDEZ, 1993).

A participação é um elemento fundamental para a concretização da democracia, mas “a participação que não se transforma em poder não é uma participação eficaz. Participação capaz de influenciar a história de uma sociedade determinada” (FAUNDEZ, 1993, p. 12). A efetivação da democracia se concretizaria na efetivação do equilíbrio permanente entre esses poderes, de modo a favorecer o conjunto da sociedade. A dominação de um grupo social sobre outro, de um país sobre outro gira em torno das questões de poder, pois “dominar consiste em exercer um poder, sobre qualquer um ou sobre uma comunidade” (FAUNDEZ, 1993, p. 19).

A democratização de uma sociedade perpassa pela quantidade e qualidade das informações que são socializadas com os membros dessa sociedade, o que transforma a informação, ou a sua ausência, em objeto de dominação, manipulação e exclusão social. A informação potencializa a capacidade de interpretação, reflexão e reivindicação de um povo. Quanto menos informação tem uma população menor é a sua capacidade de transformação da realidade.

Os detentores do poder ideológico ou do saber, sempre pertencentes à classe dominante de uma sociedade, agem de acordo com as conveniências dominantes dessa sociedade. As informações são transmitidas à população de acordo com os poderes políticos e econômicos de cada sociedade. Esses poderes atuam diretamente na sociedade por meio do poder ideológico com a finalidade de manter a hegemonia dos poderes políticos e econômico.

Nesse contexto, de difusão do poder ideológico, a instituição escolar funciona, no sistema capitalista, como instrumento para a manutenção do status quo. Por outro lado, no sistema socialista, a escola deve servir como instrumento social de difusão do conhecimento para capacitar os indivíduos a fim de que tenham condições de intervir na sociedade.

Anísio Teixeira acreditava que todo conhecimento produzido pelo homem é passível de incerteza e poderá ser alterado. Assim, tudo que está posto na sociedade é passível de ser recriado ou reinventado. Anísio Teixeira condenava a concepção finalista das coisas, especialmente, no homem moderno, pois, o meio externo pode e deve ser modificado pelo homem. Dessa forma,

Com essas novas responsabilidades que assume o homem, a educação ganha uma função mais vasta e mais profundamente essencial. Já não lhe basta investir a criança nas fórmulas tradicionais da cultura do seu povo ou da sua raça. Impõe-se-lhe a obrigação de prepará-la para compreender e renová-las. A sua nova função é a de preparar personalidades livres e independentes, que pensem e ajam por si. Anteriormente, preparavam-se as crianças para a aceitação dos sistemas sociais, tradicionais ou religiosos. Preparavam-se “conservadores”, “católicos”,

“protestantes” etc. Hoje a educação prepara uma inteligência para ser livre (TEIXEIRA, 1934, p. 99).

A escola pensada por Anísio Teixeira tinha a função de preparar o indivíduo para o exercício da democracia por meio de um método científico que considerasse a vida social. Segundo Araújo, ele entendia que “a escola se democratizaria e democratizaria a sociedade à medida que, além de aberta a todos, garantisse que todos aprendessem” (ARAÚJO, 2003, p. 46).

Anísio Teixeira (1934) acreditava que tanto o progresso industrial quanto o avanço científico foram responsáveis pela formação de novas atitudes mentais do ser humano como: a confiança no pensamento subordinado às leis do método científico; a regulação das coisas como criações do homem passíveis de questionamentos; e o julgamento das instituições pelas suas consequências. A construção de uma sociedade democrática está relacionada com a mudança de atitudes por parte dos indivíduos. “É com essa mentalidade que ele começa a reorganizar o mundo, não somente no espetacular aspecto material, mas nas mais delicadas molas morais e sociais que por muito tempo o governaram” (TEIXEIRA, 1934, p. 92).

O homem precisa se libertar das concepções fundamentalistas que reinaram na sociedade medieval e ainda se encontra presente na modernidade. A verdade e a razão pregadas pelo fundamentalismo não se coadunam com a era científica moderna, que não acredita em uma verdade absoluta. O homem moderno precisa acreditar na razão que o torna capaz de modificar a realidade e de corrigir-se a si mesmo de acordo com os conhecimentos que produz num constante progresso e perpétua mutação (TEIXEIRA, 1934).

Nessa perspectiva, para Anísio Teixeira a escola era o espaço de formação e desenvolvimento das competências e habilidades do ser humano, que através do trabalho e da inserção na sociedade promoveria as condições sociais para a plena efetivação da democracia. Ele entendia que

outra não é a tarefa da democracia, que, constituindo, historicamente, a luta do homem pela organização de um Estado em que fique salvaguardada a sua relativa independência individual, passou a ser também a sua luta por uma organização do trabalho, em que não se veja transformado em engrenagem pura e simples de uma máquina econômica (TEIXEIRA, 1969, p. 112).

Para Anísio Teixeira, numa sociedade democrática a maior dignidade é a do trabalho; portanto, o Estado tem o dever de proporcionar, por meio da escola, o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo para que o mundo possibilite ao homem, de acordo com o

seu potencial individual, ocupar o seu lugar na sociedade. Anísio Teixeira defendia o respeito às características singulares do ser humano, pois para ele

a democracia, como regime do *homem para o homem*, importa em evitar tais *organizações* monstruosas, aberrantes da dignidade humana, sejam elas do Estado ou do Trabalho, ou só permiti-las se e quando não ponham em perigo essa imprescritível qualidade de respeito pelo indivíduo, que é a marca de toda saudável *organização humana*” (TEIXEIRA, 1969, p. 112-113).

A necessidade da formação de um novo tipo de homem para a democratização da sociedade defendida por Dewey (1952) é o que identificamos novamente em Anísio Teixeira. Dewey defendia para além da formação técnica e científica uma formação moral do homem que suscitasse nele “a acessibilidade mental, a sinceridade, a largueza de vistas, a atividade integral (*thoroughness*), o pressuposto da responsabilidade para desenvolver as consequências das ideias aceitas” (1952, p. 465).

Sem essa formação moral a formação do homem estaria incompleta e comprometeria a sua totalidade de caráter que está presente em todas as suas realizações e manifestações concretas. Essa formação é fundamental para o desenvolvimento do trabalho escolar, pois a ausência da formação moral, intelectual ou do caráter põe em risco a formação do espírito social penetrante capaz de transformar a sociedade (DEWEY, 1952).

Para Dewey os objetivos e valores desejáveis na educação são todos morais e se fundamentam nos traços desejáveis para o indivíduo digno a viver na sociedade. Dizia o autor:

Diz um velho rifão que não basta um homem ser bom: ele deve ser bom para alguma coisa. Essa alguma coisa para que o homem deve ser bom é a capacidade de viver como membro da sociedade, de modo que aquilo que recebe dos outros para sua vida se equilibre com sua contribuição para a vida dos outros. Aquilo que ele recebe e dá como ser humano, como ser dotado de desejos, sentimentos e ideias, não são bens exteriores e sim um expandir-se e um aprofundar-se da vida consciente – uma compreensão mais intensa, disciplinada e ampla das significações. O que *materialmente ele recebe e dá* são, na maioria dos casos, oportunidades e meios para a evolução da vida consciente (DEWEY, 1952, p. 468).

A educação popular⁴⁰ era, para Anísio Teixeira, o instrumento da democracia que permitiria educar todos para a vida comum e alguns, selecionados dentre todos, “para as funções especializadas da sociedade democrática e progressiva” (TEIXEIRA, 1969, p. 165). Anísio Teixeira atribuía grande potencial de transformação social à educação escolar popular dentro do sistema capitalista. Para o educador, a educação popular era a estrutura fundamental

⁴⁰ Vide a nota de número 14.

da democracia política e econômica, portanto, a educação pública deveria ser tratada como um problema político de uma nação, sem desconsiderar os aspectos econômicos e sociais, pois é

problema econômico – porque resolve o da igualdade de oportunidade para todos; político – porque habilita ao uso das franquias políticas; e social – porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor. Somente, pois, com a sua solução é que o homem brasileiro estaria em boas condições de lutar pelas reivindicações posteriores – de melhor equilíbrio social. Seu preparo educacional é que o habilitaria para receber as novas franquias e novos direitos, sem o perigo de deformá-los transformando-os em ameaças ao próprio equilíbrio social (TEIXEIRA, 1969, p. 166).

Já Paschoal Lemme não acreditava que era a educação escolar que iria proporcionar o desenvolvimento do país, mas, o sucesso na educação era sempre uma resposta ao desenvolvimento social e econômico de cada lugar. Isto é, à medida que a sociedade se desenvolvesse econômica e democraticamente, isso se refletiria na educação e nos demais setores sociais. Paschoal Lemme pautava sua análise em dados da realidade brasileira que demonstravam que o grau de insucesso do sistema educacional era maior exatamente nas regiões de menor desenvolvimento econômico. Para o autor,

somente uma sociedade verdadeiramente democrática pode proporcionar educação completamente democrática, ou melhor, não há educação democrática sem sociedade democrática. O caráter da educação resulta do caráter da sociedade que a ministra e não o contrário, como ainda hoje pensam muitos educadores e pessoas mais ou menos desprevenidas (LEMME, 1961, p. 21).

Para o educador o dever do Estado era de proporcionar

a possibilidade do acesso de todos, a todos os bens culturais da sociedade, sem quaisquer restrições, a não ser o desejo, a vocação e a capacidade de cada um, isto quer dizer também que tal possibilidade é dada pelas condições existentes em cada momento na sociedade criada pelo homem (LEMME, 1961, p. 147).

A concepção de Paschoal Lemme diferia totalmente da concepção de liberdade e meritocracia defendida pela democracia liberal em que Anísio Teixeira se apoiava. Para Paschoal Lemme não é o grau de interesse e esforço de cada indivíduo que deve determinar o seu futuro, mas compete ao Estado promover tal desenvolvimento, por isso, dizia ele,

Em matéria de ensino, o que mede o grau de extensão da democracia existente num determinado Estado é o esforço que esse Estado estiver fazendo, continuamente, no sentido de assegurar ao maior número possível de cidadãos oportunidades iguais de acesso ao ensino, à educação e à cultura. E isso só pode ser feito através de uma

organização sempre aperfeiçoada de *instrução pública gratuita e até obrigatória*, dentro de certos limites (LEMME, 1961, p. 50).

A democracia, portanto, precisa ser vivenciada em todos os momentos e aspectos da vida social, como: acesso a educação pública, gratuita, laica e de qualidade a toda população; direitos iguais de trabalho para homens e mulheres; assistência saúde especializada; direito a saúde física e mental, alimentação e lazer; liberdade de credo e religiões sem interferência do Estado; dentre outros. Eis o que defendia e entendia Paschoal Lemme por democracia.

Diante das concepções antagônicas de democracia defendidas por Paschoal Lemme e por Anísio Teixeira, podemos destacar algumas das divergências que foram descritas ao longo do texto. Enquanto Paschoal Lemme tinha como princípio fundamental a igualdade, que preconiza o direito de todos a todos os bens públicos sem distinção de classe, Anísio Teixeira se norteava pelo princípio da liberdade que visa assegurar a cada indivíduo o seu desenvolvimento de acordo com as suas potencialidades individuais. Essa divergência reflete em outra questão que é também antagônica, pois enquanto Paschoal Lemme faz toda uma defesa do trabalho coletivo e por consequência o desenvolvimento da coletividade, Anísio Teixeira, ao propor o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, acaba por valorizar o progresso individual.

Outro ponto divergente nítido no pensamento dos educadores é a forma de governo defendida por ambos. Enquanto Paschoal Lemme defendia uma gestão que incluísse toda a população, por meio de sindicatos e pelo modelo socialista de governar com a exclusão do Estado, Anísio Teixeira apresentava a proposta da gestão por meio de órgãos de investigação do Estado composto por uma equipe de intelectuais e/ou administradores preparados para pensar pela população.

Também destacamos do pensamento dos dois educadores concepções diferenciadas no que concerne ao conhecimento. Paschoal Lemme defendia a necessidade de a escola trabalhar um conhecimento significativo com forte vinculação entre teoria e prática a fim de que este se tornasse útil ao exercício da cidadania; ao passo que Anísio Teixeira, embora também defendesse a importância da construção de um conhecimento significativo para o aluno, a nosso ver, a sua grande preocupação era como as habilidades de cada indivíduo seriam colocadas a serviço da sociedade.

E por fim, Paschoal Lemme concebia a democracia como um modo de vida da sociedade e, por isso, tinha que se refletir em todos os bens públicos sociais, culturais, políticos e econômicos. Portanto, a educação para ser democrática deveria refletir uma sociedade que também fosse democrática, sem a divisão de classes. Já Anísio Teixeira

compreendia a democracia como atitudes democráticas e por isso, a democracia se efetivaria no momento em que as pessoas tivessem oportunidades de desenvolver suas potencialidades e assim, inevitavelmente, seriam constituídas classes não por questões sociais, mas pelo grau de inteligência das pessoas. Que a educação, por conseguinte, tinha essa função de preparar as pessoas para essa democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo comparado entre o pensamento de Paschoal Lemme e o de Anísio Teixeira teve como principal objetivo analisar as relações possíveis entre as concepções que ambos tinham sobre educação e democracia, identificando congruências e divergências. O trabalho analítico foi feito ao longo de todo o texto e isso nos permitiu entender melhor como dois educadores de pensamentos pautados em matrizes filosóficas distintas trabalharam juntos por um mesmo ideal, qual seja, uma educação pública, gratuita e de qualidade que transformasse a sociedade em direção ao processo de democratização.

Anísio Teixeira e Paschoal Lemme entendiam que a educação, em especial a educação formal, era um fator essencial para o desenvolvimento do ser humano, das habilidades e potencialidades de cada indivíduo que seriam colocadas a serviço da sociedade. Anísio Teixeira acreditava que a educação seria capaz de democratizar a sociedade, enquanto Paschoal Lemme acreditava que era necessária uma transformação social para que a educação fosse verdadeiramente democrática. Essa é, no nosso entendimento, a principal divergência no pensamento dos dois educadores e essa diferença de ponto de vista está diretamente relacionada à concepção de democracia de cada um: Paschoal Lemme socialista e Anísio Teixeira liberal pragmático.

É possível depreender a partir de Marx, principal base teórica de Paschoal Lemme, que a defesa que este fazia de que a educação não transformaria a sociedade, mas o inverso, a de que sociedade precisaria se democratizar para que as funções sociais, dentre elas a educação, se democratizasse, está pautada no princípio de que educar os homens para ocuparem os espaços de trabalho no sistema capitalista apenas os qualificariam para a mão de obra, mas não promoveria equidade e nem mudaria as suas condições de desprovidos de posses objetivas de produção no atual modelo econômico capitalista, no qual a relação é sempre desigual e muitas vezes desumana.

A educação no sistema capitalista, ainda que desenvolvida sob a égide das melhores técnicas e padrões de qualidade, e por mais acessível que seja à população, estará sempre destinada a qualificar a força de trabalho visando o fortalecimento da máquina produtiva e a subsistência de trabalhadores assalariados explorados pelos proprietários dos meios de produção, que são os detentores do poder.

Marx (2005) questiona o quanto o modelo econômico capitalista pode oprimir o homem com uma jornada de trabalho excessiva, que lhe consome todo o seu tempo e a sua força para o trabalho, impedindo o seu desenvolvimento integral. Uma vez que é neste tempo

que o homem dispõe na relação com os outros, que ele se desenvolve integralmente, em seus aspectos intelectual, cultural, emocional e social. Na ausência desse tempo livre o homem transforma-se numa máquina e as relações sociais acabam por se desumanizar na turbulência desse processo de produção. E quando há a transformação do ser humano em máquina, a possibilidade de haver democracia, na sociedade em que vive este homem, é quase nula, pois no modelo capitalista de sociedade a exploração do trabalhador o impede de ter saúde e vida digna.

Por outro lado, Anísio Teixeira fundamentou sua atuação educacional no pensamento de John Dewey. Para o educador, Dewey conseguiu expressar o que é verdadeiramente a democracia, que vai para muito além de uma forma de governo. Na apresentação que faz para o livro de John Dewey “Democracia e Educação”, Anísio Teixeira, que também é um dos tradutores, destaca que o pensamento de Dewey é uma contribuição real da inteligência humana em prol da humanidade, pois está alicerçado em sólido bom senso e inalterável equilíbrio.

Para Anísio Teixeira o pensamento deweyano tinha um caráter conciliador e reintegrador que buscava acabar com as divisões que assolavam os homens, desde que esses estivessem dispostos a elevar-se um pouco além dos interesses imediatos. Isto é, Dewey integrava um grupo de pensadores que estava preocupado com a solução das querelas da sociedade e para isso entendia a necessidade de pacificar os espíritos em perturbação.

Concebendo a democracia como um estado de espírito e a sociedade como agregadora de atitudes democráticas, Anísio Teixeira acreditava, assim como Dewey, que a educação poderia formar um novo tipo de homem e criar uma nova sociedade. Para isso, a educação deveria desenvolver as habilidades e aptidões de cada indivíduo, bem como, atitudes científicas e morais capazes de transformar a realidade social. Nessa direção, Anísio Teixeira, acreditava que a escola seria capaz de habilitar os educandos para atuar concretamente fora do muro da escola.

Portanto, nos arriscamos a dizer que tanto Paschoal Lemme quanto Anísio Teixeira não concebiam a democracia de forma instrumental, restringindo-a um regime político. Mas, ambos, concebiam-na como um modelo político mais justo e capaz de constituir modos de vida mais saudáveis. Para Paschoal Lemme a sociedade verdadeiramente democrática é aquela em que todos os cidadãos têm direito aos mesmos bens e acesso às mesmas coisas, nas mesmas condições. No referente à educação, todos deveriam ter acesso a um só tipo de educação, com as mesmas condições de estudo, independente da classe social a que o indivíduo pertence, de forma que houvesse uma unidade educacional assegurada pelo Estado.

Para Anísio Teixeira, a sociedade democrática se efetivaria no momento em que fossem dadas as condições para que todos pudessem se desenvolver de acordo com as suas potencialidades, e dessa forma, cada indivíduo ocuparia o seu lugar na sociedade de acordo com o mérito individual. Ou seja, Anísio Teixeira, acreditava que a transformação do homem, de acordo com os princípios defendidos por Dewey, ocasionada pelo alargamento das oportunidades, seria capaz de transformar a sociedade propiciando a democracia, ainda que em um sistema econômico capitalista.

Contrário a esse pensamento, Paschoal Lemme acreditava no princípio defendido por Marx de que somente a revolução propiciaria a democracia, ou seja, a transformação só seria possível por meio da superação do modelo econômico e político pautado no capitalismo. Portanto, temos a partir dos dois educadores duas possibilidades de reflexão acerca da democracia e do papel que a educação exerce na democracia social.

Não foi o nosso propósito definir qual modelo de democracia mais se adéqua à nossa realidade social, mas, como educadores, refletir sobre as possibilidades e o papel que a educação exerce nessa relação democracia e sociedade. Nesse sentido, Boaventura Santos (1997) nos ajuda a pensar a questão da democracia. Para esse autor, a ciência, o progresso, a liberdade, a igualdade, a racionalidade e a autonomia não serão plenamente alcançadas em um sistema capitalista, o que coaduna perfeitamente com o projeto político, científico e filosófico de Marx que visava exatamente a superação do capitalismo. Entretanto, o autor também nos chama a atenção para o caráter utópico da proposta transformadora de Marx e defende a necessidade de um novo modelo de democracia.

Para Santos (1997), o capitalismo não é suficientemente democrático, mas as previsões de Marx falharam e a proposta transformadora dele se transformou numa utopia que não pode ou não deve ser totalmente descartada, pois ela é tão anticapitalista quanto é moderna. Portanto, a teoria democrática precisa ser reformulada diante da conjuntura da modernidade, com base em critérios democráticos de participação política, que não se restrinjam ao ato do voto, mas que se ampliem na articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Santos (1997), ainda nos ajuda a pensar uma nova teoria democrática ou democracia pós-moderna pautada na re-politização global da prática social e do campo político, criando assim novas formas de democracia e cidadania. A politização nesse processo é fundamental, pois ajuda a identificar relações de poder e a imaginar formas práticas de transformá-las em relações de autoridade partilhada.

A democracia está necessariamente relacionada à questão do poder. E conhecimento é poder, essa é uma questão, diríamos, inegável. E os dois educadores tinham plena consciência

da importância do conhecimento para o exercício da cidadania e para a concretização da democracia. Anísio Teixeira acreditava verdadeiramente que a ciência, quando assimilada por todos os cidadãos, criaria, nestes, atitudes democráticas capazes de transformar o país. Por outro lado, Paschoal Lemme sabia que não bastava apenas a escolarização/cientificação da população para a efetivação da democracia, mas que era preciso uma transformação muito mais ampla e profunda na sociedade, isto é, no modelo econômico e político.

No texto “Os intelectuais e o poder”, Foucault (2012) nos chama a atenção para o papel do intelectual que, segundo o autor, é o de lutar contra as formas de poder que são, ao mesmo tempo, objeto e instrumento na ordem do saber, da verdade, da consciência e do discurso. E, levanta a hipótese de que o nosso embaraço em encontrar as formas adequadas de luta, talvez, resida no fato de ignorarmos o que é de fato o saber, que muitas vezes se apresenta de forma enigmática, visível ou invisível, presente ou oculta, mas que está por toda parte.

A grande sabedoria de Paschoal Lemme e de Anísio Teixeira talvez tenha sido a capacidade de colocar em primeiro plano o projeto político de transformação da sociedade brasileira pela educação, apesar das diferenças existentes entre ambos e, também, entre os membros dos grupos de que fizeram parte durante a atuação profissional, como a Associação Brasileira de Educação, que congregava pessoas dos mais variados interesses políticos, ideológicos e religiosos.

Embora as posições político-democráticas defendidas pelos dois educadores fossem distintas, a grandeza humana de ambos lhes permitiu trabalhar juntos por um mesmo ideal e lutarem com as ferramentas que tinham para transformar a realidade vivenciada no Brasil do século XX. Dessa forma, ressaltamos como ponto convergente em Paschoal Lemme e em Anísio Teixeira o espírito de liberdade e humanidade que os movia em busca dos seus ideais.

Paschoal Lemme, educador socialista, e Anísio Teixeira, educador liberal/pragmático, ambos primavam pela liberdade e, por isso, atuavam de acordo com os próprios princípios. Assim, justifica-se o fato de Paschoal Lemme trabalhar na administração pública da educação diretamente com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira sem deixar de acreditar nos seus princípios e, por outro lado, nunca ter se filiado ao Partido Comunista do Brasil, pois, acima de tudo, estava a realidade educacional brasileira que precisava ser transformada, ainda que parcialmente.

Da mesma forma, justifica-se o fato de Anísio Teixeira ter reunido em sua equipe pessoas de pensamentos tão distintos e o que poderia apresentar uma aparente incoerência com a sua posição política, na verdade, era uma demonstração da sua grande capacidade de

articulação e grandeza humana em abdicar de certos princípios em prol de um projeto maior para a sociedade. É interessante ainda ressaltar que Anísio Teixeira dirigiu uma coleção de publicação de livros intitulada “Cultura, Sociedade, Educação”, publicada pela Companhia Editora Nacional, e, nessa coleção prefaciou e foi um dos tradutores do livro “Cultura e Sociedade”, de Raymond Williams, que é um autor reconhecidamente de pensamento marxista e que escreveu sobre política, literatura, sociedade e cultura de massas. Dessa forma, talvez a característica que melhor define Paschoal Lemme e Anísio Teixeira seja a de educador brasileiro.

Portanto, embora não tenha sido objetivo do trabalho discutir a educação nos tempos atuais, esperamos que ele contribua para a reflexão da atuação docente, do papel do educador na sociedade contemporânea e de que forma a educação escolar interfere ou auxilia no desenvolvimento social e proporciona a concretização da democracia social.

Dizia Aristóteles que os homens são iguais porque são livres. Contrariamente, Marx dizia que a igualdade engendra a liberdade. Entendemos que tanto a liberdade quanto a igualdade são fundamentais para a concretização da democracia. É preciso que todos os membros da sociedade tenham liberdade e igualdade de condições para participar do poder ou dos poderes: econômico, político e ideológico. O que pressupõe a transformação das relações de poder para assegurar a participação efetiva e consciente no desenvolvimento social, no sentido de definir e resolver as necessidades da sociedade.

A sociedade precisa recriar novas práticas de poder ou uma nova concepção de poder para, assim, se recriar democraticamente e assegurar a igualdade e a liberdade a todos os seus integrantes. Paschoal Lemme e Anísio Teixeira, certamente, podem nos auxiliar nesse processo de reflexão e recriação da relação entre educação e democracia.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: LOPES, E.M.T. e FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **Pensadores sociais e a história da educação II**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ARAÚJO, S. M. S. A concepção de “Pedagógico” em Anísio Teixeira. **Ver a Educação**. Belém: Edufpa, vol. 9, Especial, 2003.

ARIÈS, P. A história das mentalidades. In: NOVAIS, A. e SILVA, R. F.(Orgs.). **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BARROS, J. D’A. História Comparada – um novo modo de ver e fazer a história. **Revista de História Comparada**, vol. 1, n. 1, jun. de 2007.

_____. **História Comparada**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BERTOLLETI, V. A. **Anísio Teixeira e a construção da universidade brasileira**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o Poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** 51ª reimpr. da 1ª ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20)

BRANDÃO, Z. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC)

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília, DF, 1996.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____ (Org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

_____. Modelos e métodos. In: _____. **História e teoria social**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CARDOSO, C. F. S. e BRIGNOLI, Hector Pérez. **Os métodos da história**. 3ª ed. Tradução de João Maia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CARDOSO, S. F. **“Viajar é inventar o Futuro”**: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, M. M. C. O partido do ensino. In: _____. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CASTELLER, L. D. **A centralidade de “Experiência” na concepção educacional de John Dewey**: análise de apropriações no pensamento brasileiro. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: _____. (Org.). **Práticas de Leitura**. 4ª ed. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

_____. (Introdução e Capítulo I) A História Cultural: entre práticas e representações. 2ª ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Memória e Sociedade. [S.l.]: DIFEL, [2002?].

CHAUI, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: breve tratado de filosofia da educação. 2ª ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

D545 **Dicionário de Educadores no Brasil**. (Orgs.) Fávero, M. L. A. e BRITTO, J. M. 2 ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-Inep-Comped, 2002.

DOSSE, F. Da História das Ideias à História Intelectual. In: _____. **História e ciências sociais**. Tradução Fernanda Abreu. Bauru, SP: Edusc, 2004.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Revisão Ubiracy A. M. Cintra. São Paulo: Editora Moraes Ltda, [s/d].

FAUNDEZ, A. **O poder da participação**. Ligia Chiappini e Eliana Martins (Trad.). São Paulo: Cortez, 1993.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. 2ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 25 ed. Roberto Machado (Org., Int. e Rev. Téc.). São Paulo: Graal, 2012.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. Tradução Maria Betânia Amoroso; Tradução dos poemas José Paulo Paes; Revisão técnica Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, C. Entrevista. In: PALLARES-BURKE, M. L. G. **As muitas faces da história**. Nove entrevistas. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUIMARÃES, L. A. P. **ANÍSIO TEIXEIRA**: atuação educacional e propostas para a formação do magistério primário. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2008.

LEMME, P. **A educação na U. R. S. S. – 1953**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1955.

_____. **Educação Democrática e Progressista**. São Paulo: Editorial Pluma Ltda. 1961.

_____. **Memórias de um educador**: Infância, Adolescência, Mocidade. 2ª ed. Brasília: Inep, 2004a, vol. 1.

_____. **Memórias de um educador**: Vida de Família, Formação Profissional, Opção Política. 2ª ed. Brasília: Inep, 2004b, vol. 2.

_____. **Memórias de um educador**: Estudos de educação. Participação em Conferências e Congressos. Documentos. 2ª ed. Brasília: Inep, 2004c, vol. 4.

LENIN, V. I. Democracia burguesa e Democracia proletária. In: KAUTSKY: A ditadura do proletariado & LENIN: **A revolução proletária e o renegado Kautsky**. Tradução Aristides Lobo. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LEONIDIO, A. **Esta palavra socialismo**: Ideias socialistas no Brasil no final do século XIX. Textos de História, vol. 12, n. 1, jan. 2004, p. 109-126.

LIMA, H. Anísio Teixeira. In: **Anísio Teixeira**: pensamento e ação. Retratos do Brasil. vol. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1960.

_____. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, vol. 4, fev.– jul. 1993.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. Vol. 1. 1ª ed.: 1867. Fonte da presente transcrição: Centelha – Promoção do livro, SARL, Coimbra: 1974. Tradução de J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Transcrição de Alexandre Linares. HTML por José Braz para Marxists Internet Archive, 2005. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/biblioteca.htm>>. Acesso em: 1º nov. 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001. (Coleção L&PM Pocket).

_____. **A ideologia alemã**. 1ª ed. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOT, A. C. V; XAVIER, L. N. Apresentação. In: MEC. **Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE**. Belo Horizonte, 4 - 11 de nov.1928. Arlete Pinto de Oliveira e Silva. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

MONTEIRO, A. R. Movimento da Educação Nova. In: _____. **História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Conferência de abertura na 23ª Reunião da ANPED, Caxambu – MG. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./fev./mar./abril 2001.

_____. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC)

_____. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 24, n. 1, São Paulo, jan./jun. 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000100008>. Acessado em: 14 abril 2014.

PASSOS, D. O. O início das ideias socialistas no Brasil. **Cadernos Cemarx**, n. 5. 2009, ps. 115-127.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 23 ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO JR, C. **História e Desenvolvimento: a contribuição da historiografia para a teoria prática do desenvolvimento brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

PRIORE, M. Del; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. 4ª reimpr. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

PROST, A. Social e Cultural indissociavelmente. In: RIOUX, J. P. e SIRINELLI, J-F. **Pour une histoire culturelle**. Tradução de Ana Moura. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1998.

ROSENFELD, D. L. **O que é Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

GRAMSCI, A. In: SADER, E. (Org.). **Gramsci: poder, política e partido**. Tradução Eliana Aguiar. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. S. DA RAIZ À FLOR: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SILVA, S. M. **Matrizes Filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira**. 2010. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. In: Rémond, R. (Org.). **Por uma história política**. 2ª ed. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

TAYLOR, S; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1994.

TEIXEIRA, Anna Spínola. [Carta] 14 abr. 1921, Caetité [para] TEIXEIRA, Anísio, Rio de Janeiro. Além de notícias familiares, a autora emite sua opinião contrária ao ingresso do filho Anísio Teixeira, na Companhia de Jesus, para tornar-se jesuíta. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 19.04.10. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/back2.html>>. Acessado em: 21 de maio 2014.

TEIXEIRA, Anísio. [Carta]. 25 mar. 1920, Caetité [para] TEIXEIRA, Anna Spínola e TEIXEIRA, Deocleciano Pires, Caetité. Expõe a seus pais as razões por que tomou "resolução firme" de entrar para a Companhia de Jesus. Carta publicada sob o título "Carta aos Pais". In: ROCHA, João Augusto de Lima et alii. *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. p. 226. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acessado em: 23 de maio de 2014.

_____. [Carta]. 18 nov. 1927, A bordo do "Alcântara" [para] TEIXEIRA, Deocleciano Pires, Bahia. Declara não pretender se afastar mais do campo da educação, por gosto e pela orientação que tomaram seus estudos. Tece comentários políticos sobre disputa de governo na Bahia. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira –ATc22.03.06. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/back2.html>>. Acessado em: 21 maio 2014.

_____. [Carta]. 06 jun. 1945, Bahia [para] LOBATO, Monteiro, São Paulo. Fala de sua atividade como industrial, das dificuldades encontradas nos cinco anos em que lidou com as minas de manganês. Faz comentários políticos sobre o Brasil e o mundo no pós-guerra. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/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.97-98. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acessado em: 23 de maio de 2014.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação. v. 3)

_____. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

THELM, N; BUSTAMANTE, R. História comparada: olhares plurais. **Revista de História Comparada**, v. 1, n. 1, Jun. 2007.

VERÍSSIMO, J. **A Educação Nacional**. 3^a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIDAL, D. G; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

WARDE, M. J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: MACHADO, A. M. N; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Sítios visitados:

<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>

<http://www.google.com>

<http://www.paschoallemme.com.br>

<http://www.scielo.br>

<http://www.wikipedia.com>

APÊNDICE

Quadro de convergências e divergências na vida e pensamento de Paschoal Lemme e Anísio Teixeira. Vide legenda.

Paschoal Lemme	Pontos de convergência ou divergência	Anísio Teixeira
Nasceu em 1904 no estado do Rio de Janeiro	Pertencem a mesma geração - década de 1900	Nasceu em 1900 no estado da Bahia
Família de origem europeia (migrantes) e classe média – pensamento progressista	Forte influência familiar	Família republicana e burguesa – pensamento liberal
11 livros	Livros	13 livros – (teve um período de 10 anos afastado da atividade educacional, em que pode dedicar-se a tradução de livros e a escrita)
Educação básica em escolas públicas Curso de Engenharia incompleto	Formação	Educação básica em escolas confessional Direito
Formação em Política e Administração da Educação Pública nos EUA		<i>Master of Arts</i> , nos EUA
Filosofia	Professor	Filosofia
Educação Primária rural História da Educação		
ABE – conselho diretor Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)	Participaram de movimentos em comum	ABE – presidente Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)
Reforma do ensino do Rio de Janeiro (1927-1930 e 1932-1935)	Trabalharam na Educação Pública do Distrito Federal	Reforma do ensino do Rio de Janeiro (1931 a 1935)
Colaborador do Partido Comunista do Brasil – questões referentes à educação	Participação na Política	Escreveu o programa do Partido Autonomista do Brasil (chamado por ele de revolucionário)
Descentralizada	Concepção de Gestão	Descentralizada
Crença na transformação social para transformar a educação	Educação como Processo social	Instrumento de transformação social – educação transforma a sociedade
Não é panaceia		Não é panaceia
Efeito de demonstração de modelos de educação	Críticas à importação de modelos educacionais	Transplantação do modelo de educação da Europa (dual)
Técnica e científica	Formação do professor	Técnica e científica
Política		
Socialismo	Matriz filosófica	Liberalismo/Pragmatismo

MARX		DEWEY
Não neutro	Estado	Neutro
Adotou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas como modelo a ser seguido.	Viagens ao exterior para conhecer os sistemas escolares de outros países a fim de estudar o sistema brasileiro de educação. Um país como referência de desenvolvimento e educação	Adotou os Estados Unidos da América (EUA) como modelo a ser seguido.
Socialista Sociedade democrática. Oportunidades iguais a todos, direito e acesso aos bens públicos assegurados de acordo com os interesses e capacidades individuais.	Democracia	Liberal Atitudes democráticas. Oportunidades de acordo com as potencialidades e possibilidades de cada um.
- Responsabilidade total do Estado para com a educação; - Embora reconhecesse o direito legal da iniciativa privada questionava a qualidade do ensino por ela ministrado e defendia uma educação pública estatal para todos a fim de se ter uma unidade no ensino.	Defesa pela escola pública e laica	- Financiamento público apenas para a escola pública; - Não era contrário e até defendia a existência de estabelecimentos privados para os níveis secundários e superiores que se destinavam às classes mais favorecidas economicamente.
- Total ausência da religião.		Total ausência da religião.

Fonte: MOURA, A. D. fev. 2015.

Legenda:

 Pontos Convergentes

 Pontos Divergentes