



Anísio Teixeira e a reforma do Brasil: a via educacional

ADELICIO MACHADO DOS SANTOS



Adelcio Machado dos Santos

**ANÍSIO TEIXEIRA E A REFORMA DO BRASIL:
a via educacional**

1ª EDIÇÃO



SÃO LUÍS - 2026



EDITORA NOVUS

SÃO LUÍS - MA - 2026

 WWW.EDITORANOVUS.COM.BR  EDITORANOVUS@GMAIL.COM

Diagramação e Edição

Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte

Eduardo Mendonça Pinheiro

Conteudista

Adelcio Machado dos Santos © 2026

Normalização

José Marcelino Nascimento Veiga Júnior



© 2026 Copyright – Direitos reservados. A Editora Novus é detentora dos direitos autorais relativos à edição, diagramação e ao projeto gráfico da presente obra. Os autores permanecem titulares dos direitos autorais de seus respectivos textos. Esta publicação está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), permitindo a reprodução, o download e o compartilhamento total ou parcial do conteúdo, desde que a fonte seja devidamente citada, com atribuição obrigatória de autoria, e que a obra seja disponibilizada exclusivamente em Acesso Aberto (Open Access). Não é permitida qualquer forma de alteração, adaptação ou modificação do conteúdo, bem como sua disponibilização em plataformas de acesso restrito ou com finalidade comercial.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237a

Santos, Adelcio Machado dos

Anísio Teixeira e a reforma do Brasil: a via educacional. / Adelcio Machado dos Santos. – São Luís: Editora Novus, 2026.

79 f.: il. color.

Publicação digital (e-book) no formato PDF

ISBN: 978-65-84364-89-9

DOI: 10.29327/5932697

1. Anísio Teixeira. 2. Educação pública. 3. Escola Nova. 4. Democracia. 5. Reforma educacional. I. Santos, Adelcio Machado dos. II. Título.

CDU: 37(81)

Elaborado por José Marcelino Nascimento Veiga Júnior – CRB 13/320

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a Anali Linhares Lima
M.Sc. Alan Jefferson Lima de Moraes
Dr. André Leonardo Demaison Medeiros Maia
Dr^a Anna Christina Sanazario de Oliveira
Dr^a Aurea Maria Barbosa de Sousa
Dr^a Camila Pinheiro Nobre
Dr. Claudio Alves Benassi
Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua
Dr^a Claudiene Diniz da Silva
Dr. Diogo Guagliardo Neves
M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira
Dr^a Elba Pereira Chaves
Dr. Elmo de Sena Ferreira Junior
M.Sc. Érica Mendonça Pinheiro
Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda
M.Sc. Fernanda Tabita Barroso Zeidan
Dr. George Alberto da Silva Dias
Dr^a Gerbeli de Mattos Salgado Mochel
Dr^a Giselle Cutrim de Oliveira Santos
Dr^a Herlane de Olinda Vieira Barros
Dr^a Ivete Furtado Ribeiro Caldas
M.Sc. José Carlos Durans Pinheiro
M.Sc. Josiney Farias de Araújo

M.Sc. Julianno Pizzano Ayoub
Dr. Leonardo França da Silva
M.Sc. Lucianna Serfaty de Holanda
Dr^a Luciara Bilhalva Corrêa
Dr^a Luana Martins Cantanhede
Dr^a Maria Raimunda Chagas Silva
Dr^a Marina Bezerra Figueiredo
M.Sc. Mayanne Camara Serra
Dr^a Michela Costa Batista
Dr. Moisés dos Santos Rocha
Dr^a Priscila Xavier de Araújo
M.Sc. Ramaiany Carneiro Mesquita
Dr^a Rita de Cássia Silva de Oliveira
Dr. Saulo José Figueiredo Mendes
Dr^a Samantha Ariadne Alves de Freitas
Dr^a Sandra Imaculada Moreira Neto
M.Sc. Shirley Ribeiro Carvalho
Dr^a Sinara de Fátima Freire dos Santos
M.Sc. Tatiana Mendes Bacellar
Dr^a Thais Roseli Corrêa
Dr^a Thalita Karolline de Queiroz Pereira
M.Sc. Victor Crespo de Oliveira
Dr. Wellinton de Assunção
Dr. William de Jesus Ericeira Mochel Filho

Acesse www.editoranovus.com.br/corpo-editorial-2/ para conhecer os membros do Corpo Editorial

Parecer editorial e avaliação por pares

Os trabalhos que integram esta obra foram submetidos à apreciação do Conselho Editorial da Editora Novus e avaliados por pareceristas externos, por meio do sistema de revisão por pares (peer review), tendo sido considerados aptos para publicação.

Nota editorial: Trata-se de uma produção de caráter independente, na qual os direitos autorais permanecem sob a titularidade de seus respectivos autores. Eventualmente, alguns textos podem apresentar desdobramentos de pesquisas, comunicações ou trabalhos acadêmicos previamente apresentados ou defendidos, cabendo aos autores a observância rigorosa das boas práticas acadêmicas, especialmente no que se refere à prevenção do autoplágio. O conteúdo das obras é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, o posicionamento da Editora Novus, dos organizadores, dos revisores ou dos membros do Conselho Editorial.

Livro dedicado ao corpo docente do
Programa de Pós-graduação em Educação
Básica da Uniarp

“Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao ‘pobre’ uma educação pela qual pudesse ele participar da elite” (Teixeira, 1989, p. 451).

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

RESUMO

Esta monografia analisa o pensamento e a “performance” de Anísio Teixeira, buscando compreender sua proposta educacional como uma via para a reforma e a transformação da sociedade brasileira. A pesquisa parte da problemática acerca de como o projeto educacional de Teixeira pode ser compreendido como instrumento de democratização, redução das desigualdades e construção da cidadania. Desenvolvida mediante pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, a investigação examina o contexto histórico de formação do educador, sua participação no movimento da Escola Nova, sua concepção de escola pública, educação integral, democracia e responsabilidade estatal. A análise evidencia que Anísio Teixeira ultrapassou a perspectiva de uma reforma estritamente pedagógica, defendendo a educação pública como fundamento para a construção de uma sociedade democrática. Destaca-se, ainda, a atualidade de suas proposições diante de desafios contemporâneos relacionados à desigualdade educacional, à democratização do ensino, à educação integral e à qualidade da escola pública. Conclui-se que sua “via educacional” constitui importante referência para compreender a relação entre educação, democracia e transformação social no Brasil, permanecendo relevante para a reflexão sobre políticas públicas e os caminhos da educação brasileira no século XXI. No entanto, faz-se mister frisar o cariz reformista da proposta “sub examine”, sem cosmovisão revolucionária. Contudo, a reação foi da mesma forma hostil, porquanto qualquer avanço popular, posto que inerente ao liberalismo, recebia tratamento revolucionário.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; educação pública; democracia; Escola Nova; educação brasileira

ABSTRACT

This monograph analyzes the thought and work of Anísio Teixeira, seeking to understand his educational proposal as a pathway for the reform and transformation of Brazilian society. The research addresses how Anísio Teixeira's educational project can be understood as an instrument for democratization, reduction of inequalities, and citizenship building. Developed through bibliographic research and a qualitative approach, the study examines the educator's historical context, his participation in the New School movement, and his conception of public education, comprehensive education, democracy, and state responsibility. The analysis demonstrates that Anísio Teixeira went beyond the perspective of a strictly pedagogical reform, advocating public education as a foundation for building a democratic society. It also highlights the contemporary relevance of his propositions in view of current challenges related to educational inequality, democratization of education, comprehensive education, and the quality of public schools. The study concludes that his "educational pathway" constitutes an important reference for understanding the relationship between education, democracy, and social transformation in Brazil, remaining relevant to reflections on public policies and the future of Brazilian education in the twenty-first century. However, it is essential to emphasize the reformist nature of the proposal *sub examine*, which lacked a revolutionary worldview. Nevertheless, the reaction was equally hostile, inasmuch as any popular advance—even one inherent to liberalism—was treated as revolutionary.

Keywords: Anísio Teixeira; public education; democracy; New School; Brazilian education.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	10
INTRODUÇÃO	
CAPÍTULO 2.....	13
ANÍSIO TEIXEIRA E O BRASIL EM TRANSFORMAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO INTELECTUAL	
<i>O Brasil entre a Primeira República e a Era Vargas</i>	<i>14</i>
<i>As transformações sociais, políticas e econômicas do Brasil no início do Século XX</i>	<i>17</i>
<i>A formação intelectual e acadêmica de Anísio Teixeira</i>	<i>21</i>
<i>As influências filosóficas e educacionais sobre o pensamento anisiano.....</i>	<i>24</i>
CAPÍTULO 3.....	28
A ESCOLA NOVA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO	
<i>O movimento escolanovista no Brasil.....</i>	<i>29</i>
<i>O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.....</i>	<i>32</i>
<i>A educação como instrumento de transformação social.....</i>	<i>35</i>
<i>Escola pública, gratuita, laica e obrigatória: princípios do Projeto Renovador....</i>	<i>38</i>
CAPÍTULO 4	42
ANÍSIO TEIXEIRA E A REFORMA DO BRASIL PELA EDUCAÇÃO	
<i>Educação como fundamento da democracia.....</i>	<i>43</i>
<i>Educação, desenvolvimento nacional e modernização social.....</i>	<i>45</i>
<i>A escola pública como espaço de formação cidadã.....</i>	<i>49</i>
<i>O Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a experiência da escola-parque.....</i>	<i>52</i>
<i>A Universidade de Brasília e o Projeto de Renovação da Educação Superior.....</i>	<i>55</i>
CAPÍTULO 5.....	59
DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA	
<i>A concepção de democracia em Anísio Teixeira</i>	<i>60</i>
<i>Educação e experiência democrática.....</i>	<i>63</i>
<i>O papel do Estado na garantia do direito à educação</i>	<i>66</i>
CAPÍTULO 6.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	71



CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A educação ocupa lugar central nos processos de transformação social, política e cultural de uma sociedade. No Brasil, essa compreensão ganhou especial relevância ao longo do século XX, período marcado por profundas mudanças na organização do Estado, na economia, nas relações sociais e nas formas de participação política. Em meio a esse cenário, diferentes intelectuais e educadores passaram a questionar as estruturas tradicionais do sistema educacional brasileiro e a defender a necessidade de uma escola capaz de responder às demandas de uma sociedade em processo de modernização. Entre esses pensadores, destaca-se Anísio Teixeira, cuja trajetória intelectual e atuação no campo educacional constituem importante referência para a compreensão dos projetos de renovação da educação brasileira.

Nascido em 1900, na Bahia, Anísio Teixeira desenvolveu uma trajetória marcada pela atuação como educador, administrador público, intelectual e formulador de políticas educacionais. Sua formação e seu contato com diferentes correntes do pensamento pedagógico contribuíram para a construção de uma concepção de educação que ultrapassava a transmissão de conteúdos escolares. Para o educador, a escola deveria desempenhar uma função social mais ampla, contribuindo para a formação integral dos indivíduos e para a consolidação de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a educação não poderia ser compreendida como privilégio de determinados grupos sociais, mas como um direito fundamental e uma responsabilidade pública.

A relevância de seu pensamento está relacionada, sobretudo, à defesa de uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória e de qualidade, capaz de proporcionar oportunidades educacionais mais amplas à população brasileira. Essa concepção representava uma ruptura com um modelo educacional historicamente marcado pela seletividade, pela desigualdade de acesso e pela concentração das oportunidades de escolarização. Anísio Teixeira entendia que uma sociedade democrática exigia cidadãos preparados para participar de forma consciente da vida social e política e, para isso, a educação deveria constituir uma das principais bases da experiência democrática.

O período histórico em que Anísio Teixeira desenvolveu sua atuação foi caracterizado por intensas disputas em torno dos rumos da educação nacional. A passagem da Primeira República para a Era Vargas, as transformações decorrentes da urbanização e da industrialização e o crescimento das demandas por escolarização criaram condições para o surgimento de novos debates acerca da

função da escola e do papel do Estado na educação. Nesse contexto, o movimento da Escola Nova ganhou espaço entre intelectuais brasileiros que defendiam uma profunda renovação das práticas, instituições e políticas educacionais. Anísio Teixeira tornou-se um dos principais representantes desse movimento, articulando princípios pedagógicos renovadores com uma concepção mais ampla de democracia e desenvolvimento social.

A influência do pensamento de John Dewey foi particularmente importante na formação intelectual de Anísio Teixeira. A partir do contato com a filosofia pragmatista e com experiências educacionais norte-americanas, o educador brasileiro passou a valorizar a experiência, a participação, a investigação e a relação entre escola e sociedade. Entretanto, sua apropriação dessas ideias não ocorreu de maneira meramente passiva. Anísio buscou interpretá-las à luz das especificidades brasileiras, considerando os problemas históricos relacionados à desigualdade social, ao acesso restrito à educação e à fragilidade das instituições democráticas. Dessa forma, seu pensamento pode ser compreendido como uma tentativa de formular respostas educacionais para os desafios concretos do Brasil.

A participação de Anísio Teixeira no movimento de renovação educacional brasileiro alcançou um de seus momentos mais significativos com sua atuação no contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. O documento defendia a construção de um sistema nacional de educação orientado por princípios de universalização, laicidade, gratuidade e responsabilidade pública. Embora o Manifesto tenha sido resultado da participação de diferentes intelectuais, sua perspectiva dialogava profundamente com as concepções defendidas por Anísio Teixeira ao longo de sua trajetória. A educação era apresentada como elemento estratégico para a construção de uma nova sociedade, capaz de enfrentar as desigualdades e ampliar as possibilidades de participação social.

Essa perspectiva também se expressou em experiências concretas desenvolvidas por Anísio Teixeira. Entre elas, destaca-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, que materializou uma proposta de educação integral por meio da articulação entre a Escola-Classe e a Escola-Parque. A experiência buscava oferecer aos estudantes não apenas ensino formal, mas também atividades culturais, artísticas, esportivas, sociais e de preparação para a vida coletiva. A proposta revelava uma concepção de escola como espaço de formação integral do indivíduo, antecipando debates que permanecem presentes nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas.

Diante desse contexto, a presente monografia tem como tema Anísio Teixeira e a reforma do Brasil por meio da educação, buscando compreender seu pensamento e sua atuação como parte de um projeto mais amplo de transformação da sociedade brasileira. A pesquisa parte da compreensão de que a proposta educacional anisiana não pode ser analisada exclusivamente sob a perspectiva pedagógica, uma vez que suas concepções estavam profundamente relacionadas a questões políticas, sociais e culturais. Assim, discutir Anísio Teixeira significa também discutir o próprio papel atribuído à educação na construção de um projeto de país.

O problema que orienta esta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: em que medida o projeto educacional de Anísio Teixeira pode ser compreendido como uma proposta de reforma social e de construção democrática do Brasil? A partir dessa questão, busca-se analisar como suas ideias acerca da esco-

la pública, da educação integral, da democracia, da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento nacional constituíram uma proposta de transformação da realidade brasileira.

Diante disso, o objetivo geral consiste em compreender o pensamento e a atuação de Anísio Teixeira no contexto das reformas educacionais brasileiras, analisando a educação como instrumento de democratização e transformação social. Como objetivos específicos, pretende-se contextualizar a formação intelectual e a atuação política e educacional de Anísio Teixeira; analisar sua participação no movimento da Escola Nova e no processo de renovação da educação brasileira; discutir sua concepção de escola pública, educação integral e democracia; e refletir sobre a atualidade de suas ideias diante dos desafios educacionais brasileiros do século XXI.

No que se refere à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de obras de Anísio Teixeira, estudos acadêmicos sobre sua trajetória e produção intelectual, além de trabalhos relacionados à história da educação brasileira e ao movimento da Escola Nova. A análise buscará estabelecer relações entre o contexto histórico, as ideias educacionais e as experiências institucionais desenvolvidas pelo educador.

A relevância desta pesquisa encontra-se na permanência de questões enfrentadas por Anísio Teixeira na realidade educacional brasileira. As desigualdades de acesso e permanência na escola, os desafios relacionados à qualidade do ensino, a necessidade de ampliação da educação integral e a relação entre educação e democracia continuam compondo importantes debates nacionais. Nesse sentido, revisitar o pensamento anisiano permite não apenas recuperar uma trajetória histórica, mas também identificar elementos capazes de contribuir para a compreensão dos dilemas contemporâneos da educação brasileira.

Desse modo, esta monografia está organizada em capítulos que inicialmente apresentam o contexto histórico e a formação intelectual de Anísio Teixeira; posteriormente, discutem o movimento da Escola Nova e a construção de um novo projeto educacional brasileiro; em seguida, analisam sua concepção de educação como instrumento de reforma e desenvolvimento do país e sua relação com a democracia. Por fim, discute-se a atualidade de seu pensamento diante dos desafios da educação brasileira contemporânea. Pretende-se, assim, demonstrar que a “via educacional” proposta por Anísio Teixeira representava mais do que uma reforma dos métodos e das instituições escolares: constituía uma aposta na educação pública como fundamento para a construção de uma sociedade mais democrática, participativa e socialmente integrada.



CAPÍTULO 2

ANÍSIO TEIXEIRA E O BRASIL EM TRANSFORMAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO INTELECTUAL

Compreender o pensamento e a atuação de Anísio Teixeira exige, inicialmente, situá-lo no contexto histórico de profundas transformações que marcaram o Brasil nas primeiras décadas do século XX. O país atravessava um processo de reorganização política, econômica e social, acompanhado pela expansão das cidades, pelo crescimento das atividades industriais, pela emergência de novos grupos sociais e pela redefinição das relações entre Estado e sociedade. No campo educacional, essas mudanças colocavam em evidência as limitações de um sistema marcado pelo acesso restrito à escolarização e pela insuficiência das políticas públicas destinadas à educação. Nesse cenário, a educação passou progressivamente a ser compreendida por diferentes intelectuais como uma questão estratégica para a modernização nacional, estabelecendo-se um intenso debate sobre o papel da escola na formação dos indivíduos e na construção do futuro do país.

É nesse ambiente de transformações que se insere a formação de Anísio Spínola Teixeira, nascido em Caetité, na Bahia, em 1900. Sua trajetória inicial foi marcada por uma formação profundamente influenciada pela tradição católica, especialmente pelos estudos realizados em instituições jesuítas, seguida pela formação jurídica no Rio de Janeiro, concluída em 1922. Essa formação revela uma característica importante de sua trajetória: a passagem de um ambiente intelectual inicialmente tradicional para uma concepção educacional progressivamente marcada pela defesa da escola pública, laica, democrática e comprometida com a formação integral do indivíduo. Em 1924, ao assumir o cargo de inspetor-geral do ensino na Bahia, Anísio ingressou efetivamente no campo da administração educacional, iniciando uma trajetória que o transformaria em um dos principais formuladores e gestores da educação brasileira no século XX.

A formação intelectual de Anísio Teixeira também foi profundamente influenciada pelas experiências educacionais que vivenciou fora do Brasil. Suas viagens de estudos à Europa e, posteriormente, aos Estados Unidos, permitiram-lhe conhecer diferentes sistemas de ensino e estabelecer contato com novas concepções pedagógicas. Particularmente decisiva foi sua experiência na Universidade de Columbia, onde realizou estudos de pós-graduação e entrou em contato com o pensamento de John Dewey. A influência de Dewey contribuiu para ampliar sua compreensão sobre a relação entre educação, experiência, democracia e sociedade, oferecendo elementos teóricos para a elaboração de uma concepção educacional que se distanciava da mera transmissão e memorização de conteúdos. Contudo, a incorporação dessas ideias não significou uma simples

reprodução de modelos estrangeiros, mas um esforço de interpretação e adaptação às condições históricas e sociais brasileiras.

A partir dessa formação e de sua experiência administrativa, Anísio Teixeira passou a ocupar posição de destaque no movimento de renovação educacional brasileiro, especialmente a partir das décadas de 1920 e 1930. Sua atuação na reforma do ensino da Bahia, posteriormente no Distrito Federal, sua participação no movimento da Escola Nova e sua assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, demonstram a articulação entre sua formação intelectual e sua intervenção concreta na realidade educacional. Sua trajetória, portanto, não pode ser compreendida apenas como a de um educador preocupado com métodos pedagógicos, mas como a de um intelectual que identificava na educação uma das principais vias para a construção de uma sociedade democrática e para a transformação das estruturas sociais brasileiras. Este capítulo, nesse sentido, busca compreender o contexto histórico que condicionou sua atuação, sua formação intelectual e as experiências que contribuíram para a construção de seu pensamento educacional, estabelecendo as bases necessárias para, nos capítulos seguintes, analisar sua proposta de reforma do Brasil pela educação.

O Brasil entre a Primeira República e a Era Vargas

A compreensão da trajetória intelectual e política de Anísio Teixeira exige que sua atuação seja situada no contexto de profundas transformações experimentadas pelo Brasil entre as primeiras décadas republicanas e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930. Esse período foi marcado pela passagem de uma ordem política estruturada sobre práticas oligárquicas e pelo predomínio de uma economia agroexportadora para um cenário progressivamente caracterizado pela urbanização, industrialização, emergência de novos grupos sociais e ampliação dos debates acerca da participação política e dos direitos sociais. Longe de representar uma ruptura imediata com as estruturas herdadas do Império e da escravidão, a Primeira República combinou instituições formalmente republicanas com mecanismos tradicionais de dominação social e política. Por essa razão, compreender a crise da Primeira República e a reorganização do Estado após 1930 é fundamental para identificar as condições históricas que favoreceram a emergência de projetos de reforma nacional nos quais a educação passou a ocupar posição estratégica (Fausto, 2013; Schwarcz; Starling, 2015).

A Primeira República, iniciada com a Proclamação da República em 1889 e encerrada com a Revolução de 1930, apresentou como uma de suas principais características a existência de uma estrutura política fortemente vinculada aos interesses das elites regionais. A Constituição de 1891 instituiu o federalismo e estabeleceu princípios republicanos, mas a efetivação da cidadania permaneceu bastante limitada. O sistema eleitoral excluía amplos segmentos da população, especialmente mulheres, analfabetos e grande parcela das camadas populares, enquanto as relações políticas nos municípios eram frequentemente mediadas pelo poder dos grandes proprietários rurais. Nesse contexto, o chamado coronelismo funcionava como mecanismo de articulação entre os interesses locais e as estruturas estaduais e federais, favorecendo práticas como o controle eleitoral, o clientelismo e a troca de favores políticos. A República, portanto, não significou automaticamente a democratização da sociedade brasileira; ao contrário, coexistiram instituições republicanas modernas e relações sociais profundamente

marcadas pela desigualdade (Carvalho, 1987; Fausto, 2013).

A questão da cidadania constitui, nesse sentido, uma das chaves interpretativas fundamentais para compreender a Primeira República. A formação de uma sociedade republicana dependia não apenas da substituição da monarquia por um novo regime político, mas também da construção de condições concretas para a participação dos indivíduos na vida pública. Entretanto, a exclusão eleitoral e as desigualdades sociais restringiam significativamente essa possibilidade. Ao analisar a experiência republicana brasileira, Carvalho (1987) demonstra que a incorporação da população à esfera política ocorreu de maneira limitada e contraditória, especialmente no espaço urbano. O caso do Rio de Janeiro, então capital federal, evidencia a distância existente entre as instituições políticas e a experiência cotidiana de grande parte da população. A República apresentava-se como um regime moderno, mas não havia conseguido estabelecer uma relação consistente entre cidadania política, direitos sociais e participação popular. Essa contradição seria posteriormente incorporada aos debates sobre a necessidade de modernização das instituições brasileiras e sobre o papel da educação na formação do cidadão.

Paralelo às limitações políticas, o Brasil atravessava transformações econômicas relevantes. Embora a economia permanecesse fortemente dependente da produção e exportação de produtos primários, especialmente o café, a expansão das atividades comerciais, financeiras e industriais produziu alterações na estrutura social. A concentração da produção cafeeira em determinadas regiões, particularmente no Sudeste, favoreceu a acumulação de capitais e a expansão de infraestrutura ferroviária e urbana, ao mesmo tempo em que o crescimento das cidades estimulou a formação de novos segmentos sociais. A industrialização brasileira ainda era incipiente quando comparada aos países capitalistas centrais, mas apresentava crescimento significativo nas primeiras décadas do século XX. A Primeira Guerra Mundial e, posteriormente, a crise econômica internacional de 1929 contribuíram para evidenciar os limites do modelo agroexportador e fortaleceram os debates acerca da necessidade de diversificação econômica e de maior intervenção estatal (Fausto, 2013; Schwarcz; Starling, 2015).

As mudanças econômicas foram acompanhadas pela emergência de novos atores sociais e políticos. Trabalhadores urbanos, setores médios, intelectuais, militares e grupos ligados ao processo de industrialização passaram a reivindicar maior participação na vida pública e mudanças na organização do Estado. Na década de 1920, movimentos como o tenentismo expressaram parte da insatisfação existente com as estruturas políticas da Primeira República. Embora o movimento reunisse diferentes perspectivas e não pudesse ser reduzido a um projeto político homogêneo, os levantes tenentistas revelavam o desgaste do sistema oligárquico e a existência de setores que defendiam reformas políticas e institucionais. Fausto (2013) pontua que, ao mesmo tempo, intelectuais e artistas questionavam modelos culturais considerados inadequados à realidade brasileira, contribuindo para a construção de novas interpretações sobre a identidade e o futuro do país. O processo de modernização, portanto, não se restringia à economia: alcançava também a cultura, a política e a educação.

No campo educacional, as contradições da Primeira República eram particularmente evidentes. A expansão do ensino não acompanhava as necessidades de uma população crescente e de uma sociedade que se urbanizava. O analfabetismo permanecia elevado, o acesso à escola era profundamente desigual e inexistia

um sistema nacional de educação capaz de assegurar de maneira uniforme o direito à escolarização. A educação básica permanecia submetida, em grande medida, às iniciativas dos estados e municípios, produzindo diferenças importantes entre regiões e grupos sociais (Schwarcz; Starling, 2015). Nesse cenário, a escola começou a ser percebida por intelectuais e reformadores como uma instituição estratégica para enfrentar os problemas nacionais. A educação passou, gradativamente, a ser associada não somente à instrução individual, mas à formação da cidadania, à modernização social e à construção de uma identidade nacional.

É nesse ambiente que se desenvolvem as reformas educacionais da década de 1920 e que ganha força o movimento de renovação pedagógica posteriormente identificado com a Escola Nova. Educadores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira passaram a questionar práticas tradicionais e a defender uma reorganização mais ampla dos sistemas de ensino. A educação era progressivamente concebida como uma questão pública e como instrumento de transformação social. A emergência desse pensamento não pode ser dissociada das transformações econômicas e políticas do período, pois a construção de uma sociedade urbana, industrial e moderna exigia novas formas de formação dos indivíduos. Posteriormente, o movimento dos educadores renovadores encontraria no contexto posterior a 1930 condições políticas particularmente importantes para a formulação de projetos de reorganização educacional (Nagle, 2001; Araújo, 2016).

A crise da Primeira República intensificou-se no final da década de 1920. A crise econômica mundial de 1929 atingiu duramente a economia brasileira e agravou as tensões relacionadas à política de valorização do café. No campo político, a decisão do presidente Washington Luís de apoiar a candidatura de Júlio Prestes rompeu o equilíbrio tradicional entre as principais forças oligárquicas. Minas Gerais aproximou-se do Rio Grande do Sul e articulou-se com outros setores oposicionistas, formando a Aliança Liberal, que lançou Getúlio Vargas para a Presidência e João Pessoa para a Vice-Presidência. A derrota eleitoral de Vargas, em março de 1930, não encerrou as disputas. A articulação entre setores civis oposicionistas e grupos militares, somada ao assassinato de João Pessoa, contribuiu para a radicalização do conflito político. Em outubro daquele ano, iniciou-se o movimento armado que culminaria na deposição de Washington Luís e na interrupção da posse de Júlio Prestes (Fausto, 2013). A documentação do CPDOC registra que a Revolução de 1930 resultou da convergência entre setores políticos dissidentes e militares, especialmente os chamados tenentes, em um contexto de crise do sistema oligárquico.

A chegada de Getúlio Vargas ao poder, em novembro de 1930, inaugurou uma nova etapa da história política brasileira. Entretanto, a chamada Revolução de 1930 não deve ser compreendida simplesmente como uma substituição completa das antigas elites por um novo grupo dirigente. O período posterior foi marcado por disputas entre diferentes projetos políticos, econômicos e sociais, envolvendo oligarquias regionais, militares, trabalhadores, setores empresariais, intelectuais e grupos reformistas. O Governo Provisório promoveu mudanças na organização do Estado, ampliou a centralização administrativa e criou novas instituições, entre elas o Ministério da Educação e Saúde Pública. Ao mesmo tempo, a ausência inicial de uma ordem constitucional e as disputas entre os grupos que haviam participado da derrubada da Primeira República produziram tensões que se expressaram, entre outros acontecimentos, na Revolução Constitu-

cionalista de 1932 (Gomes, 2013; Schwarcz; Starling, 2015). O movimento paulista pressionou o Governo Provisório pela constitucionalização do país e contribuiu para a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1933, que resultaria na Constituição de 1934.

A reorganização política posterior a 1930 produziu, portanto, condições particulares para o debate educacional. O novo governo demonstrava interesse em ampliar a intervenção federal na educação, enquanto educadores e intelectuais disputavam os fundamentos que deveriam orientar essa política. Nesse contexto, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a realização da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, revelaram a centralidade crescente atribuída à questão educacional. A própria atuação de Anísio Teixeira se inseriu diretamente nesse processo: em 1931, ele assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal e passou a participar de iniciativas destinadas à reorganização do ensino. No ano seguinte, tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia uma ampla reconstrução do sistema educacional brasileiro (Araújo, 2016; Nunes, 2000).

Desse modo, a passagem da Primeira República para a Era Vargas deve ser interpretada como um processo de transição marcado simultaneamente por rupturas e permanências. O enfraquecimento das estruturas oligárquicas, a centralização do Estado, a expansão urbana, as mudanças econômicas e a emergência de novos atores sociais abriram espaço para projetos de modernização do país, mas não eliminaram as desigualdades históricas que estruturavam a sociedade brasileira (Gomes, 2013). É justamente nessa tensão entre um Brasil que buscava modernizar suas instituições e outro que permanecia marcado pela exclusão social que se deve compreender a emergência do pensamento educacional de Anísio Teixeira. Assim, o contexto da Primeira República e da Era Vargas não constitui apenas o pano de fundo de sua trajetória: representa uma dimensão essencial para compreender por que a educação assumiu, em seu pensamento, uma função tão decisiva no projeto de reforma e reconstrução do Brasil.

As transformações sociais, políticas e econômicas do Brasil no início do Século XX

As primeiras décadas do século XX constituíram um período decisivo para a compreensão da formação do Brasil republicano e das condições históricas que favoreceram a emergência de novos projetos de sociedade e de educação. A Proclamação da República, em 1889, não significou uma ruptura imediata com as estruturas econômicas, sociais e políticas herdadas do Império. Ao contrário, a Primeira República preservou importantes mecanismos de concentração de poder, dependência econômica e desigualdade social, ao mesmo tempo em que promoveu mudanças que alteraram progressivamente a configuração do país. A expansão da economia cafeeira, o crescimento das cidades, a imigração, o desenvolvimento das atividades industriais, a formação do operariado e a ampliação dos setores médios produziram novas demandas sociais e políticas. Nesse contexto, consolidou-se uma sociedade em transição, na qual estruturas tradicionais coexistiam com formas emergentes de modernidade, criando tensões que seriam decisivas para os debates sobre a necessidade de reformas nacionais (Fausto, 2013).

No campo político, a Primeira República foi marcada pela predominância das oligarquias estaduais e pela articulação entre os interesses das elites agrárias e o funcionamento das instituições republicanas. A Constituição de 1891 estabeleceu um modelo federativo que ampliou a autonomia dos estados, favorecendo a atuação de grupos oligárquicos regionais. A chamada política dos governadores, consolidada durante o governo de Campos Sales, estruturou uma relação de reciprocidade entre o poder federal e as oligarquias estaduais, garantindo sustentação política ao governo central em troca da preservação da autonomia e da influência das elites locais. Esse sistema contribuiu para limitar a participação efetiva de amplos segmentos da população na vida política nacional. O exercício da cidadania permaneceu condicionado por mecanismos eleitorais excludentes, pelo controle local do voto e pela influência dos chamados coronéis, evidenciando a distância entre os princípios formais do regime republicano e as práticas políticas efetivamente estabelecidas (Carvalho, 2016).

Essa contradição entre a instituição de uma República fundada discursivamente na ideia de cidadania e a manutenção de estruturas sociais profundamente desiguais constitui um dos elementos fundamentais para compreender os dilemas do período. A abolição da escravidão, ocorrida em 1888, havia produzido juridicamente a liberdade dos escravizados, mas não foi acompanhada de políticas sistemáticas de integração social, econômica e educacional da população negra. A transição para o trabalho livre ocorreu em um contexto de forte desigualdade, no qual a população recém-liberta encontrou enormes obstáculos para acessar propriedade, educação, emprego estável e participação política. Paralelamente, a expansão da imigração europeia, particularmente para as regiões economicamente mais dinâmicas, alterou a composição do mercado de trabalho e das cidades. Assim, a modernização brasileira não significou a superação das hierarquias sociais herdadas do período escravista, mas sua reorganização em novas bases (Carvalho, 2016; Fausto, 2013).

A economia brasileira, por sua vez, permanecia fortemente dependente do modelo agroexportador, tendo o café como principal produto de exportação e como importante fonte de receitas e de acumulação de capital. A cafeicultura, especialmente concentrada em São Paulo, desempenhou papel fundamental na organização da economia nacional e na constituição de infraestrutura, redes ferroviárias, instituições financeiras e atividades comerciais. Entretanto, a própria expansão da economia cafeeira contribuiu para criar condições materiais para o surgimento de novas atividades econômicas. Parte dos capitais acumulados no setor exportador foi direcionada para empreendimentos urbanos e industriais, favorecendo a diversificação econômica. Essa relação entre agricultura de exportação e industrialização é objeto de amplo debate historiográfico, mas estudos reconhecem que a expansão industrial brasileira nas primeiras décadas republicanas esteve relacionada a uma combinação de fatores internos e externos, não podendo ser explicada por uma única variável (Furtado, 2007; Fonseca; Salomão, 2017).

A industrialização brasileira apresentou crescimento particularmente significativo nas primeiras décadas do século XX, ainda que distante de constituir uma economia plenamente industrial. As atividades fabris concentraram-se principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, envolvendo setores como o têxtil, alimentos, bebidas e outros bens de consumo. A Primeira Guerra Mundial contribuiu para alterar as condições do comércio exterior, dificultando a entrada de produtos manufaturados estrangeiros e estimulando a produção nacio-

nal. A historiografia contemporânea ressalta, contudo, que esse processo deve ser compreendido de maneira não linear, considerando tanto as possibilidades quanto as limitações impostas pela estrutura agroexportadora. O debate sobre as origens da industrialização brasileira demonstra justamente que a formação do setor industrial resultou de relações complexas entre mercado interno, comércio exterior, políticas econômicas, disponibilidade de capitais e transformações da estrutura produtiva (Fonseca; Salomão, 2017).

A expansão industrial produziu consequências importantes sobre a organização social. O crescimento das fábricas contribuiu para a formação de um operariado urbano que passou a desenvolver formas próprias de organização e reivindicação. Trabalhadores brasileiros e imigrantes, especialmente italianos, espanhóis e portugueses, participaram de associações, sindicatos e movimentos políticos influenciados por diferentes correntes socialistas e anarquistas. As condições de trabalho, caracterizadas frequentemente por extensas jornadas, baixos salários e limitada proteção social, favoreceram a intensificação dos conflitos trabalhistas. As grandes greves ocorridas nas cidades brasileiras, especialmente a greve geral de 1917, demonstraram que a chamada “questão social” havia adquirido crescente importância na agenda pública. O trabalhador urbano passava a constituir um novo sujeito coletivo, cuja presença modificava as relações entre Estado, capital e sociedade (Fausto, 2013).

A questão social, entretanto, foi inicialmente tratada pelas elites políticas sobretudo como problema de ordem pública, e não como expressão de direitos sociais. Esse posicionamento revela os limites da cidadania na Primeira República. Ainda assim, a pressão exercida pelos movimentos operários e pelas transformações do mercado de trabalho contribuiu para a criação de algumas medidas de proteção social, como a legislação referente aos acidentes de trabalho e, posteriormente, as Caixas de Aposentadorias e Pensões. A construção de direitos sociais ocorria, portanto, de maneira gradual e fragmentada, em meio a conflitos entre trabalhadores, empresários e Estado. Estudos sobre a formação do mercado de trabalho brasileiro destacam que esse processo combinou modernização econômica com persistência de relações de exploração e desigualdade, característica que marcaria profundamente a experiência brasileira de desenvolvimento (Gomes, 2005; Santana, 2024).

As transformações econômicas também repercutiram intensamente sobre o espaço urbano. Rio de Janeiro e São Paulo passaram por processos acelerados de crescimento populacional, expansão territorial e remodelação de suas estruturas urbanas. A modernização das cidades esteve associada à introdução de novas tecnologias, à ampliação dos transportes, à iluminação pública, à construção de novas avenidas e à adoção de medidas de saneamento e controle sanitário. O ideal de modernidade urbana passou a ser associado à ideia de progresso e civilização. Entretanto, esse processo foi marcado por fortes contradições: enquanto determinadas áreas das cidades recebiam investimentos e melhorias, populações pobres eram frequentemente deslocadas ou marginalizadas. A modernização urbana, portanto, produziu simultaneamente novos espaços de sociabilidade e novas formas de exclusão (Sevcenko, 1998).

A urbanização e a industrialização contribuíram ainda para modificar os padrões culturais e as formas de percepção da sociedade brasileira. A circulação de jornais, revistas, livros e novas tecnologias de comunicação ampliou o espaço público e favoreceu a emergência de debates sobre política, cultura, ciência e edu-

cação. Nas cidades, novas experiências sociais entravam em contato com valores tradicionais, produzindo tensões entre práticas consideradas antigas e projetos identificados com a modernidade. O discurso do progresso tornou-se particularmente influente entre setores das elites e das camadas médias urbanas, que passaram a defender reformas capazes de aproximar o Brasil dos padrões considerados modernos das sociedades europeias e norte-americanas. Entretanto, como observa Sevcenko (1998), a modernização não deve ser interpretada apenas como processo técnico ou econômico, pois envolveu profundas transformações nos modos de vida, nas relações sociais e nas expectativas em relação ao futuro.

No plano político e intelectual, as mudanças das décadas de 1910 e 1920 contribuíram para o enfraquecimento gradual da legitimidade do sistema oligárquico. O crescimento das cidades, a expansão do operariado, o fortalecimento das camadas médias e o surgimento de setores militares descontentes com a ordem política vigente produziram novas formas de contestação. O tenentismo, as revoltas da década de 1920 e o movimento modernista de 1922 expressaram, cada qual em seu campo, o ambiente de crítica às estruturas tradicionais. A crise econômica internacional de 1929 aprofundou essas tensões ao atingir diretamente a economia cafeeira e evidenciar a vulnerabilidade de um modelo excessivamente dependente das exportações. Os efeitos políticos da urbanização e da industrialização já se faziam sentir na década de 1920, quando novos grupos sociais passaram a reivindicar maior participação no processo político nacional (Fausto, 2013).

A Revolução de 1930 representou, nesse sentido, um marco importante na reorganização do Estado brasileiro. O movimento que levou Getúlio Vargas ao poder não pode ser explicado exclusivamente pela crise econômica ou pela insatisfação de determinados grupos políticos, mas deve ser entendido como resultado da convergência de diferentes fatores, entre eles o desgaste do sistema oligárquico, as transformações econômicas e sociais e a emergência de novos atores políticos. A partir de 1930, o Estado brasileiro passou por um processo de centralização e ampliação de sua capacidade de intervenção na economia e nas relações sociais. A industrialização ganhou importância estratégica e novas políticas públicas foram formuladas para organizar o mercado de trabalho e ampliar a presença estatal em áreas consideradas fundamentais ao desenvolvimento nacional (Fonseca; Salomão, 2017).

As transformações ocorridas nas primeiras décadas republicanas, portanto, criaram um cenário de crescente complexidade social. O Brasil permanecia marcado por profundas desigualdades, mas apresentava simultaneamente novas formas de organização econômica, expansão urbana, desenvolvimento industrial, emergência de movimentos sociais e ampliação dos debates sobre cidadania. A modernização econômica e política não ocorreu de maneira homogênea nem significou a ruptura completa com estruturas tradicionais; tratou-se de um processo contraditório, no qual inovação e permanência coexistiram. É justamente nesse ambiente que a educação passou a adquirir uma dimensão estratégica cada vez maior (Gomes, 2005). A expansão das cidades, a necessidade de formação de trabalhadores, a construção de uma identidade nacional e a demanda por participação cidadã estimularam intelectuais e gestores públicos a questionarem a insuficiência do sistema escolar brasileiro. De acordo com Santana (2024), a educação começava a ser percebida não apenas como instrumento de instrução individual, mas como componente fundamental de um projeto de

reorganização da sociedade.

Essa conjuntura histórica é indispensável para compreender a emergência do pensamento de Anísio Teixeira. Sua atuação desenvolveu-se em um Brasil que buscava conciliar modernização econômica, construção institucional e democratização social, mas que carregava profundas marcas de desigualdade e exclusão. Logo, Fonseca e Salomão (2017) compreendem que a defesa de uma escola pública, democrática e voltada à formação integral do indivíduo deve ser interpretada, portanto, em relação direta com os desafios produzidos por essa sociedade em transformação. Conquanto, a “via educacional” defendida por Anísio Teixeira adquiriu significado precisamente porque respondia a um contexto no qual a construção do Brasil moderno exigia não apenas mudanças econômicas e administrativas, mas também a formação de novos sujeitos sociais.

A formação intelectual e acadêmica de Anísio Teixeira

A formação intelectual e acadêmica de Anísio Spínola Teixeira constituiu um processo marcado por diferentes experiências educacionais, culturais e filosóficas que contribuíram decisivamente para a construção de seu pensamento sobre a educação brasileira. Nascido em Caetité, no interior da Bahia, em 1900, Anísio iniciou sua escolarização em instituições vinculadas à Companhia de Jesus, primeiro no Instituto São Luís Gonzaga, em sua cidade natal, e posteriormente no Colégio Antônio Vieira, em Salvador. Essa formação inicial, profundamente influenciada pela tradição católica e pela educação jesuítica, forneceu-lhe uma sólida base humanística, disciplinar e intelectual. Em seguida, deslocou-se para o Rio de Janeiro, onde cursou Direito e concluiu sua formação jurídica em 1922. Embora sua graduação não estivesse diretamente vinculada à pedagogia, o conhecimento adquirido no campo jurídico e sua posterior inserção na administração pública seriam importantes para a compreensão da educação como questão política e como responsabilidade do Estado (Nunes, 2000).

A formação em Direito ocorreu em um momento no qual o Brasil vivenciava importantes debates acerca da organização republicana, da modernização das instituições e da ampliação da participação social. Entretanto, foi a experiência profissional iniciada pouco depois de sua graduação que provocou uma inflexão decisiva em sua trajetória intelectual. Em 1924, aos 24 anos, Anísio Teixeira foi convidado pelo governador Francisco Marques de Góes Calmon para assumir a Inspeção Geral do Ensino da Bahia, função que o colocou diretamente diante dos problemas estruturais da educação brasileira. O contato com a administração educacional permitiu-lhe perceber que a transformação da escola dependia não apenas de mudanças metodológicas, mas também de reformas institucionais, administrativas e políticas. Nesse período, começou a desenvolver propostas de reorganização do sistema de ensino baiano e a buscar referências em experiências educacionais internacionais. Sua passagem pela administração pública foi, assim, um elemento constitutivo de sua formação intelectual, pois possibilitou o confronto entre os conhecimentos teóricos e as condições concretas da educação brasileira (Nunes, 2000). A experiência baiana seria posteriormente fundamental para a consolidação de uma concepção de educador que reunia reflexão intelectual e intervenção prática.

A busca por referências internacionais representou outra dimensão decisi-

va desse processo formativo. Em 1925, Anísio realizou uma viagem de estudos à Europa, durante a qual observou sistemas educacionais de diferentes países. A experiência de viagem contribuiu para ampliar seu repertório acerca da organização escolar e para estabelecer comparações entre diferentes modelos de educação. Entretanto, foram as viagens aos Estados Unidos, realizadas em 1927 e 1928, que exerceram influência particularmente significativa sobre sua trajetória. Durante essas experiências, Anísio teve contato sistemático com instituições escolares norte-americanas e passou a estudar com maior profundidade os fundamentos filosóficos e pedagógicos da chamada escola progressiva. O registro dessas observações apareceu, em 1928, na obra *Aspectos americanos de educação*, considerada importante documento para compreender a transformação de suas concepções educacionais (Teixeira, 1928). A obra demonstra que sua aproximação com a realidade norte-americana não se limitou à admiração de estruturas escolares estrangeiras, mas envolveu uma tentativa de compreender os princípios organizacionais, pedagógicos e sociais que sustentavam aquelas experiências.

Foi nesse contexto que ocorreu o encontro intelectual que marcaria profundamente sua trajetória: o contato com John Dewey. Ao retornar aos Estados Unidos em 1928, Anísio ingressou no Teachers College da Columbia University, em Nova York, onde realizou estudos de pós-graduação e obteve o título de Master of Arts, em 1929. Nesse período, esteve próximo de Dewey e de outros importantes intelectuais vinculados ao debate educacional norte-americano. A experiência acadêmica na Columbia foi fundamental para o aprofundamento de sua compreensão acerca do pragmatismo, da experiência, da democracia e da educação progressiva. Estudos históricos sobre sua trajetória indicam que o contato com Dewey não constituiu uma influência circunstancial, mas um elemento estruturante de sua formação intelectual, permanecendo presente em sua produção posterior (Nunes, 2000; Winter, 2022). A experiência no Teachers College possibilitou, portanto, que Anísio passasse de uma observação empírica de sistemas educacionais estrangeiros para uma compreensão filosófica mais elaborada sobre os fundamentos da educação.

A influência de Dewey deve, contudo, ser compreendida criticamente. Anísio Teixeira não pode ser reduzido a um simples divulgador brasileiro das ideias do filósofo norte-americano. Embora tenha desempenhado papel fundamental na difusão do pensamento deweyano no Brasil, sua produção revela um processo de apropriação, interpretação e reelaboração dessas ideias diante das condições históricas nacionais. O pragmatismo de Dewey ofereceu instrumentos conceituais para pensar a educação como experiência, atividade e participação social, enquanto a realidade brasileira impunha questões específicas relacionadas ao analfabetismo, à desigualdade educacional, à exclusão social e à fragilidade da escolarização pública. Nesse sentido, a formação intelectual de Anísio resultou do encontro entre referências internacionais e problemas nacionais concretos. Sua leitura de Dewey foi, portanto, mediada pela preocupação em construir alternativas para a realidade brasileira, característica que contribuiu para a originalidade de sua atuação educacional (Souza; Santos, 2013; Winter, 2022).

A dimensão filosófica adquirida durante esse processo também alterou sua compreensão acerca da própria finalidade da educação. Gradualmente, Anísio passou a afastar-se de uma concepção de escola centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos abstratos e na memorização, aproximando-se de

uma perspectiva na qual a experiência do estudante, sua participação e sua relação com o meio social assumiam papel fundamental. Em *Pequena introdução à filosofia da educação*, originalmente publicada em 1934, o autor sistematizou elementos de sua concepção de educação progressiva, relacionando escola, experiência, sociedade e formação humana (Teixeira, 1934). A escola deveria deixar de ser compreendida como instituição isolada da vida social e tornar-se ambiente no qual os indivíduos pudessem desenvolver capacidades intelectuais, práticas e sociais necessárias à participação em uma sociedade democrática.

Essa transformação intelectual esteve igualmente relacionada à sua compreensão da democracia. Para Anísio Teixeira, a educação não poderia ser dissociada da construção de uma sociedade democrática, uma vez que a participação consciente na vida social pressupunha oportunidades educacionais amplas. A formação acadêmica e as experiências internacionais contribuíram para consolidar a percepção de que a escola deveria oferecer condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de participação dos indivíduos. A educação, nessa perspectiva, assumia uma dimensão política sem necessariamente se reduzir à doutrinação política: tratava-se de formar sujeitos capazes de participar criticamente da vida coletiva. Essa relação entre educação e democracia tornou-se um dos eixos mais persistentes de sua produção intelectual e de sua atuação administrativa (Teixeira, 1957; Nunes, 2000).

Outro aspecto importante de sua formação foi a passagem da reflexão intelectual para a produção sistemática de conhecimento sobre a educação. O contato com diferentes sistemas escolares, a experiência administrativa e a formação filosófica adquirida nos Estados Unidos contribuíram para que Anísio desenvolvesse uma concepção de educador-pesquisador, preocupado simultaneamente com a formulação teórica e com a organização concreta dos sistemas de ensino. Sua trajetória posterior à década de 1930, especialmente sua atuação na administração educacional, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e no campo da educação superior, demonstraria a continuidade dessa perspectiva. A formação intelectual, nesse sentido, não se encerrou com a obtenção do título de Master of Arts, mas permaneceu em permanente construção mediante estudos, experiências administrativas, produção bibliográfica e diálogo com diferentes campos do conhecimento.

A importância desse percurso pode ser observada também nos estudos contemporâneos sobre Anísio Teixeira. Pesquisas recentes têm destacado que suas viagens pedagógicas à Europa e aos Estados Unidos foram fundamentais para a constituição de suas concepções sobre educação pública e para sua aproximação definitiva com o ideário escolanovista (Pedrosa; Silva, 2020). Da mesma forma, análises sobre sua experiência no Teachers College demonstram que a formação realizada na Columbia University deve ser interpretada como parte de um processo mais amplo de elaboração de um projeto educacional vinculado à democracia e à construção de uma escola pública capaz de ampliar as oportunidades sociais (Winter, 2022). Dessa maneira, sua formação acadêmica não deve ser compreendida apenas como uma sucessão de diplomas, viagens e cargos, mas como um processo de construção de uma visão intelectual sobre o papel da educação na sociedade.

Assim, a formação intelectual e acadêmica de Anísio Teixeira pode ser entendida como resultado da convergência entre uma formação humanística inicial, a graduação jurídica, a experiência administrativa, o contato com sistemas

educacionais estrangeiros e, sobretudo, o aprofundamento filosófico proporcionado pelo contato com John Dewey e com o ambiente intelectual da Columbia University. Esse percurso permitiu-lhe construir uma concepção de educação que articulava experiência, democracia, ciência, desenvolvimento social e igualdade de oportunidades. Mais do que assimilar modelos estrangeiros, Anísio buscou interpretá-los à luz das necessidades brasileiras, convertendo sua formação intelectual em instrumento para pensar e intervir sobre os problemas educacionais do país. Nunes (2001) pontua que é justamente nessa passagem entre formação e ação que se encontra uma das características centrais de sua trajetória: a compreensão de que pensar a educação significava também pensar o próprio projeto de sociedade que o Brasil pretendia construir.

As influências filosóficas e educacionais sobre o pensamento anisiano

A formação do pensamento educacional de Anísio Teixeira resultou do encontro entre diferentes matrizes filosóficas, pedagógicas e sociais, constituídas tanto no contexto brasileiro quanto a partir de suas experiências intelectuais no exterior. Embora a influência de John Dewey seja reconhecidamente central em sua trajetória, reduzir o pensamento anisiano ao pragmatismo norte-americano significaria desconsiderar a complexidade de sua formação e, sobretudo, sua capacidade de reinterpretar diferentes referências à luz dos problemas históricos do Brasil. Sua concepção de educação foi construída em diálogo com o escolanovismo, o pragmatismo, a filosofia da experiência, a defesa da democracia, os avanços das ciências sociais e a necessidade de reorganização do sistema educacional brasileiro. Por essa razão, a compreensão de suas ideias requer considerar não apenas os autores que o influenciaram diretamente, mas também o modo como Anísio transformou essas referências em um projeto educacional voltado às especificidades nacionais (Nunes, 2000). Alguns estudos contemporâneos continuam destacando essa dimensão complexa de seu pensamento, especialmente sua articulação entre escola, democracia, direito à educação e organização social (Fraz et al., 2024).

Entre as referências que compuseram o cenário intelectual da Escola Nova, destacam-se as contribuições da psicologia, da sociologia e das novas teorias pedagógicas que, desde o final do século XIX, questionavam os modelos tradicionais de escolarização. A educação passou a ser analisada de maneira mais sistemática em sua relação com o desenvolvimento psicológico da criança, com a organização da sociedade e com as transformações provocadas pela modernidade.

No Brasil, esse movimento encontrou expressão em intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que participaram de um processo de renovação das concepções educacionais. Lourenço Filho (1978) demonstra que a Escola Nova não constituiu uma doutrina pedagógica única, mas um amplo movimento de renovação fundamentado em diferentes contribuições científicas e educacionais. Essa característica é importante para compreender Anísio, pois seu pensamento não se estruturou a partir da reprodução de um sistema teórico fechado, mas mediante a apropriação crítica de diferentes conhecimentos e sua aplicação aos problemas concretos da educação brasileira.

Nesse conjunto de influências, o pragmatismo de John Dewey ocupa posição

privilegiada. O contato de Anísio Teixeira com a obra de Dewey ocorreu de maneira mais sistemática durante suas experiências de estudos nos Estados Unidos, particularmente no Teachers College da Universidade de Columbia, onde esteve em contato com o ambiente intelectual associado ao filósofo norte-americano. A experiência foi decisiva para sua formação e contribuiu para uma mudança significativa em sua compreensão da educação. Ao conhecer o pensamento de Dewey, Anísio encontrou fundamentos para superar uma concepção de escola baseada predominantemente na transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos e passou a compreender a educação como processo relacionado à experiência, à investigação, à participação e à vida social. A literatura especializada identifica Anísio como um dos principais interlocutores e difusores do pensamento deweyano no Brasil, especialmente durante o período de consolidação do movimento escolanovista (Souza; Santos, 2013).

A influência de Dewey, entretanto, precisa ser compreendida para além da dimensão metodológica. O pragmatismo deweyano ofereceu a Anísio uma perspectiva epistemológica segundo a qual o conhecimento não deveria ser concebido como algo separado da experiência humana, mas como instrumento para investigar situações problemáticas e orientar a ação. A educação, nessa perspectiva, assume caráter eminentemente experimental: aprende-se mediante a interação com situações concretas, formulação de problemas, investigação e reconstrução das experiências. Essa concepção encontrou forte correspondência na defesa anisiana de uma escola ativa, capaz de relacionar os conhecimentos escolares às experiências sociais dos estudantes. Estudos recentes sobre a epistemologia de Dewey continuam ressaltando precisamente a relação entre experiência, investigação e ambiente escolar como elementos fundamentais da concepção pragmatista de educação (Lira, 2026).

Outro aspecto decisivo da filosofia de Dewey incorporado ao pensamento anisiano foi a relação indissociável entre educação e democracia. Para Dewey (1959), a democracia não pode ser reduzida a um sistema político baseado em procedimentos eleitorais; ela constitui uma forma de vida social fundada na comunicação, na cooperação e na participação dos indivíduos nos assuntos coletivos. A escola, portanto, deveria funcionar como espaço de exercício dessa experiência democrática, permitindo que os estudantes desenvolvessem hábitos de cooperação, reflexão e participação. Essa concepção encontrou profunda ressonância em Anísio Teixeira, que passou a considerar a educação pública uma condição necessária para a consolidação da democracia brasileira. A apropriação dessa perspectiva levou-o a defender que uma sociedade democrática não poderia manter uma escola organizada segundo privilégios sociais, uma vez que a desigualdade educacional comprometeria a própria possibilidade de participação cidadã (Lima, 2010).

A relação entre pragmatismo, democracia e educação pode ser observada ainda na defesa anisiana da escola pública universal. Em Educação não é privilégio, Anísio Teixeira (1977) argumenta em favor de uma educação pública capaz de alcançar toda a população, superando a tradição de um sistema escolar organizado de maneira dual, no qual diferentes grupos sociais recebiam oportunidades educacionais distintas. A escola deveria, nesse sentido, constituir um instrumento de democratização cultural e social. A influência de Dewey aparece menos como simples transferência de princípios pedagógicos norte-americanos e mais como uma matriz para pensar a educação enquanto instituição social

vinculada à construção da democracia. Pesquisas sobre sua obra destacam justamente essa articulação entre filosofia pragmatista, escola pública e projeto democrático (Nascimento, 2016).

Além de Dewey, William Heard Kilpatrick representou outra influência importante, especialmente no campo metodológico. Também vinculado à Universidade de Columbia, Kilpatrick desenvolveu a pedagogia de projetos, valorizando a atividade intencional dos estudantes e a aprendizagem vinculada à resolução de situações concretas. A aproximação entre Dewey e Kilpatrick contribuiu para que Anísio articulasse fundamentos filosóficos e procedimentos pedagógicos: enquanto Dewey oferecia elementos para pensar a educação como experiência democrática e reconstrução social, Kilpatrick fornecia possibilidades metodológicas para organizar experiências de aprendizagem centradas na atividade dos estudantes. Essa dupla influência é identificada na literatura como componente relevante da formação do pensamento pedagógico anisiano (Lima, 2010).

Também é necessário considerar a presença das ciências sociais na formação do pensamento renovador brasileiro. A sociologia de Émile Durkheim, embora pertencente a uma tradição teórica distinta do pragmatismo, contribuiu para a consolidação de uma compreensão da educação como fenômeno social. A educação, nessa perspectiva, relaciona-se aos processos pelos quais uma sociedade transmite valores, normas e formas de convivência às novas gerações (Durkheim, 2011). No ambiente intelectual da Escola Nova, a incorporação de conhecimentos científicos provenientes da psicologia, da sociologia e de outras áreas favoreceu a defesa de uma educação planejada racionalmente e fundamentada na investigação dos problemas educacionais. No caso de Anísio, esse diálogo com as ciências sociais reforçou sua convicção de que a reforma educacional deveria ser acompanhada por estudos sistemáticos da realidade brasileira, evitando soluções meramente intuitivas ou baseadas em modelos tradicionais.

A influência do pragmatismo também se estendeu à compreensão de ciência, planejamento e desenvolvimento nacional. No pensamento anisiano, a educação deveria contribuir para a formação de indivíduos capazes de lidar racionalmente com os problemas de uma sociedade em transformação. A apropriação do pragmatismo entre os educadores vinculados a Anísio Teixeira, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, ocorreu em três dimensões articuladas: como método científico, como fundamento de uma vida democrática e como princípio do experimentalismo pedagógico (Silva; Machado, 2006). Essa interpretação evidencia que a influência filosófica recebida por Anísio não permaneceu restrita à sala de aula. Ela alcançou a organização dos sistemas educacionais, o planejamento, a formação docente, a pesquisa educacional e a própria concepção de desenvolvimento brasileiro.

A partir dessas influências, Anísio Teixeira elaborou uma concepção própria de educação integral. Sua proposta não significava simplesmente ampliar o número de horas que o estudante permanecia na escola, mas oferecer experiências formativas diversificadas, envolvendo dimensões intelectuais, artísticas, físicas, sociais e culturais. A educação deveria preparar o indivíduo para participar da vida coletiva e, simultaneamente, desenvolver sua autonomia. Essa concepção pode ser identificada posteriormente em experiências como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e constitui uma das expressões mais concretas da articulação entre pragmatismo, democracia e educação integral. Cavaliere (2010) demonstra que a defesa da educação integral acompanhou diferentes momentos do pensa-

mento anisiano e esteve relacionada à alfabetização das massas, à superação do dualismo escolar e à construção de uma educação popular de qualidade.

Conquanto, pontua-se que a filosofia de Dewey forneceu importantes instrumentos para pensar experiência, democracia, ciência e educação, mas foi Anísio quem buscou traduzi-los em políticas, instituições e projetos adequados às condições brasileiras. Estudos sobre sua obra ressaltam que sua relação com Dewey não implicava submissão intelectual, mas uma apropriação criativa orientada pela necessidade de interpretar a realidade nacional (Barbosa, 2003). Dessa forma, as influências filosóficas e educacionais sobre o pensamento anisiano devem ser compreendidas como parte de um processo de construção intelectual que articulou referências internacionais e necessidades nacionais. O resultado foi uma filosofia da educação comprometida com a escola pública, a experiência democrática, a ciência, a formação integral e a democratização das oportunidades educacionais. É precisamente nessa capacidade de transformar referências filosóficas em um projeto concreto de reforma educacional que reside uma das principais características do pensamento de Anísio Teixeira.



CAPÍTULO 3

A ESCOLA NOVA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A emergência do movimento da Escola Nova no Brasil deve ser compreendida no contexto das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que marcaram as primeiras décadas do século XX. A expansão da urbanização, o processo de industrialização, o crescimento das demandas por escolarização e a reorganização política decorrente da Revolução de 1930 contribuíram para intensificar o debate acerca da função social da educação. Nesse cenário, a escola passou a ser percebida não apenas como instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos acumulados, mas como elemento estratégico para a formação do indivíduo e para a própria reorganização da sociedade brasileira. Os educadores vinculados ao movimento escolanovista questionavam a fragmentação do sistema educacional e a predominância de práticas pedagógicas tradicionais, defendendo uma renovação que articulasse educação, ciência, sociedade e desenvolvimento nacional.

A Escola Nova representou, nesse sentido, uma tentativa de formular um novo projeto educacional para o país, fundamentado em princípios como a centralidade do estudante no processo educativo, a valorização da experiência, a articulação entre escola e sociedade e a utilização de conhecimentos científicos na organização do ensino. Entretanto, sua importância histórica não se restringiu à dimensão propriamente pedagógica. O movimento também formulou uma concepção de política educacional na qual o Estado deveria assumir responsabilidades mais amplas na garantia do direito à educação. A defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória, laica e acessível a diferentes grupos sociais constituía uma resposta à histórica seletividade da escolarização brasileira. Dessa perspectiva, a renovação educacional deveria produzir não somente mudanças nos métodos de ensino, mas uma reorganização estrutural do sistema educacional, tornando-o compatível com as demandas de uma sociedade que pretendia modernizar-se e ampliar sua participação democrática (Silva, 2012).

É nesse movimento que a atuação de Anísio Teixeira assume particular relevância. Embora tenha compartilhado princípios com outros intelectuais da Escola Nova, sua contribuição apresentou uma articulação específica entre educação, democracia e transformação social. Para Anísio, a democratização da sociedade brasileira dependia da ampliação das oportunidades educacionais, uma vez que a participação política e social exigia indivíduos capazes de compreender, questionar e intervir na realidade em que estavam inseridos. Essa compreensão estava relacionada à influência do pensamento de John Dewey, mas foi reelabo-

rada a partir das condições históricas brasileiras. A educação pública, portanto, deveria deixar de ser privilégio de determinados grupos e constituir-se como estrutura fundamental da democracia. Estudos sobre seu pensamento destacam precisamente essa associação entre sistema educacional, democracia política e necessidade de reorganização das instituições escolares brasileiras (Teixeira, 1952; Nunes, 2000).

Um dos momentos fundamentais desse processo foi a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que reuniu importantes intelectuais brasileiros, entre os quais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. O Manifesto apresentou um diagnóstico crítico da educação nacional e propôs um amplo programa de reconstrução educacional, defendendo a articulação entre as reformas econômicas, sociais e educacionais. Ao propor uma escola orientada pelos princípios da gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e responsabilidade pública, o documento conferiu ao debate educacional uma dimensão política mais abrangente. Assim, este capítulo busca analisar a Escola Nova como movimento de renovação pedagógica e, simultaneamente, como expressão de um projeto de transformação da sociedade brasileira, destacando suas principais propostas, o papel do Manifesto de 1932 e, especialmente, a contribuição de Anísio Teixeira para a construção de uma concepção de educação pública comprometida com a democracia e com a superação das desigualdades educacionais

O movimento escolanovista no Brasil

O movimento escolanovista constituiu uma das mais importantes expressões de renovação do pensamento educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX, inserindo-se em um contexto de profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. A expansão urbana, o processo de industrialização, a emergência de novos grupos sociais e a necessidade de ampliação da escolarização colocaram em evidência os limites de uma estrutura educacional ainda marcada pela seletividade, pelo ensino livresco, pela memorização e pela reduzida participação do Estado. Nesse cenário, a educação passou a ser compreendida como questão estratégica para a construção de uma sociedade moderna, o que favoreceu a emergência de diferentes propostas de renovação pedagógica. O escolanovismo brasileiro, entretanto, não deve ser compreendido como um movimento homogêneo ou como mera importação de modelos estrangeiros. Conforme demonstra Vidal (2013), a expressão Escola Nova assumiu significados diversos no Brasil, articulando dimensões pedagógicas, políticas e ideológicas e reunindo sujeitos que, embora compartilhassem determinadas críticas à escola tradicional, apresentavam diferenças significativas quanto aos projetos de sociedade e educação que defendiam.

As bases internacionais da Escola Nova remontam às últimas décadas do século XIX e às primeiras décadas do século XX, período em que diferentes experiências pedagógicas passaram a questionar os fundamentos da escola tradicional. A crítica estava direcionada, sobretudo, à centralidade atribuída ao professor, à passividade do aluno e à predominância de práticas baseadas na repetição e na transmissão de conhecimentos. Em oposição a esse modelo, os renovadores defendiam maior participação do estudante no processo educativo, valorizando a atividade, a experiência, a observação, a investigação e a resolução de proble-

mas. Lourenço Filho, um dos principais intelectuais brasileiros vinculados ao movimento, sistematizou posteriormente esses fundamentos ao caracterizar a Escola Nova como um conjunto de princípios e experiências voltados à renovação das formas de ensinar e aprender (Lourenço Filho, 2002). A novidade, portanto, não consistia exclusivamente na adoção de novas técnicas didáticas, mas na tentativa de redefinir a própria relação entre indivíduo, escola e sociedade.

No Brasil, as ideias renovadoras ganharam maior projeção durante a década de 1920, quando reformas educacionais realizadas em diferentes estados passaram a incorporar princípios associados à chamada pedagogia nova. Educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e outros intelectuais participaram, de diferentes maneiras, desse processo. As reformas estaduais representaram importantes espaços de experimentação, permitindo que determinados princípios escolanovistas fossem incorporados às políticas públicas e às instituições escolares. Esse processo ocorreu paralelamente à intensificação dos debates sobre a necessidade de construção de um sistema nacional de educação, em um país caracterizado por profundas desigualdades regionais e sociais. A análise de Saviani (2013) permite compreender esse período como momento de progressiva organização de uma pedagogia renovadora que passou a disputar espaço com as vertentes tradicionais, tanto de orientação religiosa quanto leiga.

O escolanovismo brasileiro também precisa ser compreendido à luz das mudanças políticas ocorridas a partir da década de 1930. A Revolução de 1930 e a reorganização do Estado brasileiro ampliaram as possibilidades de intervenção dos intelectuais na formulação das políticas educacionais. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e a intensificação dos debates sobre a organização nacional do ensino contribuíram para transformar a educação em uma questão central da agenda política. Nesse contexto, os chamados pioneiros da Educação Nova procuraram apresentar um projeto articulado de reconstrução educacional. O ponto culminante desse processo ocorreu em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles. O Manifesto defendia uma concepção abrangente de política educacional, atribuindo ao Estado responsabilidade central pela organização de uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1984).

A importância do Manifesto ultrapassa, portanto, sua dimensão pedagógica. O documento expressava a tentativa de formular um projeto nacional de educação articulado a uma concepção de sociedade. Os pioneiros compreendiam que a democratização da educação era condição necessária para a democratização da própria sociedade brasileira. A defesa da escola pública representava, nesse sentido, uma contestação à histórica concentração das oportunidades educacionais entre determinados segmentos sociais. Ao reivindicar uma escola acessível a todos, o movimento colocava em discussão o papel do Estado na garantia do direito à educação e questionava a ausência de uma política nacional capaz de enfrentar as desigualdades educacionais. Estudos sobre o Manifesto destacam justamente a centralidade atribuída à escola pública, gratuita, obrigatória e laica, concebida como responsabilidade do poder público (Silva, 2012).

Entretanto, seria inadequado interpretar o movimento escolanovista como expressão de um pensamento único. A historiografia contemporânea tem de-

monstrado que existiam disputas e divergências internas entre os próprios renovadores, assim como entre estes e os grupos católicos que também participavam dos debates educacionais. Vidal (2013) observa que a Escola Nova se constituiu no Brasil a partir de diferentes apropriações e significados, articulando dimensões pedagógicas, ideológicas e políticas. Da mesma forma, estudos recentes sobre o chamado escolanovismo católico demonstram que determinados setores religiosos também se apropriaram de elementos da renovação pedagógica, reinterpretando-os de acordo com seus próprios referenciais e projetos educacionais (Rosa, 2022). Essa constatação é relevante porque impede que a história do escolanovismo seja reduzida a uma oposição simplista entre “tradicionalistas” e “renovadores”.

No interior desse movimento, Anísio Teixeira assumiu posição particularmente significativa. Sua aproximação com o pensamento de John Dewey contribuiu para a construção de uma concepção de educação fundada na experiência, na atividade e na democracia. Entretanto, sua atuação não se limitou à elaboração teórica. Como administrador educacional, participou de reformas e experiências institucionais que procuravam concretizar os princípios renovadores no sistema público de ensino. Sua atuação no Distrito Federal, especialmente a partir de 1931, tornou-se importante espaço de experimentação de propostas relacionadas à formação de professores, à organização escolar e à democratização do ensino. A documentação histórica registra sua participação no Instituto de Educação e sua atuação como um dos signatários do Manifesto de 1932, evidenciando a articulação entre seu pensamento e as iniciativas de renovação educacional daquele período.

A relação entre escolanovismo e democracia constitui, nesse sentido, um dos aspectos fundamentais para compreender a contribuição de Anísio Teixeira. A educação nova não era concebida apenas como substituição de métodos tradicionais por técnicas mais ativas. Para Teixeira, a experiência escolar deveria preparar o indivíduo para participar de uma sociedade democrática, desenvolvendo autonomia, capacidade de reflexão e disposição para a cooperação. A escola deveria constituir um espaço social no qual o estudante pudesse vivenciar práticas de participação e convivência, relacionando conhecimento e experiência. Estudos sobre sua obra ressaltam justamente a compreensão da educação como instrumento de formação democrática e a defesa de uma ação decisiva do Estado em favor da escola pública (Nunes, 2000).

Outro elemento relevante do movimento foi a defesa de uma concepção mais ampla de formação humana. A Escola Nova questionava a fragmentação entre os conhecimentos escolares e as experiências concretas dos estudantes, buscando aproximar a escola da vida social. Essa perspectiva favoreceu o desenvolvimento de propostas voltadas à educação integral, à formação cultural, às atividades práticas e à ampliação dos tempos e espaços educativos. No caso brasileiro, essas ideias posteriormente encontrariam expressão concreta em experiências desenvolvidas por Anísio Teixeira, especialmente no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, cuja organização articulava Escola-Classe e Escola-Parque. A educação integral, nesse sentido, representava a tentativa de superar uma escola limitada à instrução elementar e de oferecer aos estudantes experiências formativas diversificadas (Vidal, 2013; Silva, 2012).

Apesar de sua importância histórica, o escolanovismo também foi objeto de críticas. Parte da historiografia questionou seus pressupostos liberais e sua ca-

pacidade de enfrentar efetivamente as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Saviani (2013) observa que a pedagogia renovadora deve ser analisada dentro das disputas históricas entre diferentes concepções educacionais, considerando tanto suas contribuições quanto seus limites. A crítica não diminui sua importância; ao contrário, permite compreender o movimento de maneira historicamente situada. As propostas escolanovistas contribuíram para deslocar o debate educacional da simples transmissão de conteúdos para questões relacionadas à experiência, à organização escolar, à formação docente, à democratização do ensino e à relação entre educação e sociedade.

Assim, o movimento escolanovista brasileiro deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de disputa pela definição dos rumos da educação e do próprio projeto de modernização do país. Sua importância reside tanto na renovação das concepções pedagógicas quanto na transformação da educação em questão política de alcance nacional (Rosa, 2022). Nesse processo, Anísio Teixeira destacou-se por articular reflexão teórica, atuação administrativa e experimentação institucional, transformando os princípios da Escola Nova em parte de um projeto mais amplo de reforma da sociedade pela educação. Compreender essa trajetória é fundamental para analisar, nos tópicos seguintes, o significado do Manifesto dos Pioneiros e a concepção de educação pública que orientou a atuação anisiana.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932

A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em março de 1932, constitui um dos acontecimentos mais significativos da história da educação brasileira no século XX, tanto pela formulação de princípios para a organização nacional do ensino quanto pela capacidade de articular educação, democracia, desenvolvimento econômico e transformação social. Intitulado originalmente *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, o documento foi elaborado em um contexto de intensas disputas acerca dos rumos da educação nacional, poucos anos após a Revolução de 1930 e em meio às iniciativas de reorganização institucional conduzidas pelo novo governo. Sua elaboração esteve relacionada aos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação e às discussões desencadeadas pela IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931. Embora redigido por Fernando de Azevedo, o Manifesto foi subscrito por um conjunto diversificado de intelectuais e educadores, entre os quais se encontrava Anísio Teixeira, constituindo-se como expressão coletiva do movimento renovador brasileiro (Azevedo et al., 1932; Vidal, 2013). A historiografia contemporânea, contudo, recomenda que o documento seja compreendido não como expressão absolutamente homogênea de um único pensamento pedagógico, mas como resultado de diferentes apropriações da chamada Escola Nova, articuladas em torno de princípios comuns de renovação educacional, organização científica da escola e democratização do ensino (Vidal, 2013).

O contexto de emergência do Manifesto é fundamental para compreender sua linguagem e suas proposições. Nas primeiras décadas republicanas, o sistema educacional brasileiro permanecia marcado por profunda fragmentação, desigualdade regional e reduzida capacidade do poder público de assegurar escolarização ampla à população. A expansão urbana, a industrialização ainda incipiente e a emergência de novas demandas sociais colocavam em evidência a

inadequação de uma estrutura escolar concebida para uma sociedade profundamente desigual e predominantemente agrária. O documento identificava justamente a ausência de unidade, continuidade e planejamento como alguns dos principais obstáculos à constituição de um sistema nacional de educação. Nesse sentido, os pioneiros sustentavam que as reformas econômicas e educacionais deveriam ser articuladas, pois o desenvolvimento material do país dependeria igualmente da formação de suas capacidades intelectuais, científicas e culturais (Azevedo *et al.*, 1932).

A própria formulação do Manifesto, portanto, ultrapassava uma preocupação estritamente pedagógica e inseria a educação no interior de um projeto mais abrangente de reconstrução nacional. Estudos sobre a política educacional do período destacam que o movimento renovador se desenvolveu em meio às tensões entre diferentes projetos de sociedade, incluindo os interesses de setores ligados à modernização econômica e as posições de grupos tradicionais que resistiam à ampliação das responsabilidades do Estado no campo educacional (Romanelli, 2014).

Um dos aspectos centrais do Manifesto foi a defesa de uma concepção de educação como direito e como responsabilidade pública. Os pioneiros criticavam a ausência de uma política educacional integrada e propunham a constituição de um sistema organizado sob a responsabilidade do Estado, capaz de assegurar condições mais igualitárias de acesso à escolarização. Nesse projeto, a escola deveria ser pública, gratuita, obrigatória, laica e destinada indistintamente a homens e mulheres. A defesa da escola única expressava a intenção de superar, pelo menos no plano programático, as distinções educacionais determinadas pela origem social e econômica dos indivíduos. A educação deveria deixar de constituir privilégio de determinados grupos e assumir uma função democratizadora, criando condições para que as aptidões individuais pudessem desenvolver-se independentemente da condição econômica e social dos estudantes (Azevedo *et al.*, 1932). Essa concepção representava importante deslocamento no debate educacional brasileiro, pois atribuía ao Estado uma responsabilidade sistemática pela expansão e organização do ensino. A literatura especializada identifica no Manifesto um dos marcos históricos da luta pela educação como direito de cidadania, especialmente por reunir, em um mesmo programa, princípios relacionados à universalização do ensino, à responsabilidade estatal, ao planejamento educacional e à relação entre educação e democracia.

A defesa da laicidade também ocupava posição estratégica nesse projeto. Em um cenário de disputas entre diferentes concepções acerca da função social da escola, os pioneiros defendiam que a educação pública deveria estar desvinculada de orientações confessionais particulares, garantindo um espaço comum de formação para indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais e religiosos. A laicidade, entretanto, não era apresentada de forma isolada, mas articulada à gratuidade, à obrigatoriedade, à coeducação e à universalização do ensino. A escola pública deveria constituir-se como instituição social destinada à formação de cidadãos e à criação de oportunidades educacionais mais amplas. Nesse aspecto, o Manifesto assumia uma posição política diante da organização da sociedade brasileira, pois entendia que a democratização educacional era condição necessária para o fortalecimento da própria democracia. Como observa Vidal (2013), a Escola Nova brasileira reuniu dimensões pedagógicas, ideológicas e políticas, o que explica a amplitude das proposições presentes no documento

e também as tensões existentes entre seus signatários.

Os pioneiros questionavam o caráter empirista e fragmentário das reformas anteriores e defendiam que os problemas educacionais deveriam ser examinados mediante métodos científicos, articulando conhecimentos provenientes da psicologia, da sociologia, da filosofia e de outros campos. Essa perspectiva estava relacionada à própria concepção escolanovista de educação, que deslocava a centralidade exclusiva do professor e dos conteúdos para considerar o aluno, suas experiências, interesses e capacidades como elementos relevantes do processo educativo. A influência do pensamento de John Dewey foi significativa nesse movimento, especialmente no que se refere à relação entre educação, experiência e democracia. Contudo, a incorporação dessas ideias no Brasil assumiu configurações próprias, relacionadas às condições históricas e às disputas políticas nacionais. Nesse sentido, o Manifesto não deve ser interpretado como mera transposição de modelos estrangeiros, mas como uma tentativa de formular, com base em referências internacionais, um projeto de reorganização da educação brasileira (Vidal, 2013; Saviani, 2008).

A questão democrática atravessa, assim, praticamente toda a estrutura argumentativa do documento. Para os pioneiros, uma sociedade democrática não poderia prescindir de uma população educada, uma vez que a participação social e política pressupunha determinadas condições de formação intelectual e cultural. A escola deveria contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa, da cooperação e da capacidade de participação dos indivíduos. Nesse sentido, a educação era concebida simultaneamente como instrumento de formação individual e de construção coletiva. O Manifesto estabelecia uma relação estreita entre educação e reconstrução nacional, entendendo que a superação do atraso brasileiro exigia mais do que transformações econômicas: demandava a formação de sujeitos capazes de participar ativamente da vida social. Essa associação entre educação e democracia permaneceu como uma das contribuições mais duradouras do documento e continuou a influenciar debates posteriores acerca da escola pública brasileira (Azevedo *et al.*, 1932; Nunes, 2012). Romanelli (2014) analisa que temas presentes no Manifesto, como educação como direito, responsabilidade estatal, planejamento nacional e relação entre educação e desenvolvimento, continuam integrando a agenda das políticas educacionais contemporâneas.

No âmbito específico do pensamento de Anísio Teixeira, o Manifesto assume importância particular porque sintetiza princípios que seriam posteriormente aprofundados em sua atuação administrativa, intelectual e pedagógica. A defesa da escola pública, da democratização do acesso, da educação integral e da articulação entre educação e vida social encontra correspondência em diferentes experiências desenvolvidas pelo educador ao longo de sua trajetória. Romanelli (2014) compreende que a participação de Anísio Teixeira entre os signatários demonstra sua inserção no movimento renovador e sua concordância com a necessidade de superar a estrutura educacional fragmentada e seletiva existente no país.

Apesar de seu caráter inovador, o Manifesto não esteve livre de contradições e limites. A própria composição heterogênea do grupo de signatários evidencia a existência de diferentes concepções políticas e filosóficas reunidas em torno de uma plataforma educacional comum. Além disso, análises críticas posteriores apontaram que determinados princípios do escolanovismo poderiam assu-

mir uma dimensão excessivamente centrada nas capacidades individuais, sem enfrentar suficientemente as estruturas econômicas e sociais responsáveis pela produção das desigualdades. Saviani (2008), por exemplo, identifica limites na pedagogia escolanovista e argumenta que sua valorização dos métodos e das experiências dos alunos poderia secundarizar a importância da transmissão sistemática do conhecimento. Essa crítica não elimina, contudo, a relevância histórica do Manifesto, mas permite compreendê-lo de maneira menos idealizada, considerando simultaneamente seu caráter progressista, suas contradições e os limites impostos pelo contexto histórico em que foi produzido.

A importância histórica do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reside, portanto, na capacidade de formular uma concepção abrangente de educação nacional em um momento de redefinição do Estado e da sociedade brasileira. Ao defender a organização de um sistema público, articulado e planejado, o documento deslocou a educação para o centro do debate sobre o projeto de país. Sua influência pode ser percebida nos debates constitucionais posteriores e na formulação de políticas educacionais, especialmente na Constituição de 1934, que incorporou princípios relacionados à responsabilidade pública pela educação e à elaboração de um plano nacional de educação (Saviani *et al.*, 2014). Mais do que um documento pedagógico, o Manifesto constituiu uma tomada de posição acerca da sociedade que seus signatários pretendiam construir.

A educação como instrumento de transformação social

A compreensão da educação como instrumento de transformação social ocupa posição central no pensamento de Anísio Teixeira e constitui um dos fundamentos de seu projeto de renovação da sociedade brasileira. Para o educador, a escola não deveria limitar-se à transmissão sistemática de conhecimentos ou à preparação dos indivíduos para o desempenho de determinadas funções profissionais. Essa concepção estava diretamente relacionada à defesa da democracia, entendida não apenas como forma de organização política, mas como modo de vida baseado na participação, na liberdade, na cooperação e na igualdade de oportunidades. Em sua perspectiva, uma sociedade que pretendesse ser democrática não poderia manter um sistema educacional restrito a determinados grupos sociais. A democratização da educação constituía, portanto, condição para a própria democratização da sociedade (Teixeira, 1957).

A relação estabelecida por Anísio Teixeira entre educação e transformação social deve ser compreendida a partir do contexto brasileiro das primeiras décadas do século XX. O país apresentava profundas desigualdades econômicas e sociais, ao mesmo tempo em que o acesso à escolarização permanecia limitado. A escola, em vez de funcionar como mecanismo de ampliação das oportunidades sociais, frequentemente reproduzia as hierarquias existentes. É nesse ponto que o pensamento anísiano assume caráter marcadamente político: transformar a educação significava enfrentar uma estrutura social na qual os privilégios educacionais contribuíam para a manutenção dos privilégios econômicos e culturais. Em Educação não é privilégio, originalmente publicado em 1957, Teixeira sustenta uma concepção de educação pública associada à formação comum dos cidadãos e à superação do caráter seletivo da escola. A obra reúne textos nos quais a escola pública, universal e gratuita aparece vinculada aos pressupostos democráticos defendidos pelo autor (Teixeira, 1957).

A influência de John Dewey foi decisiva para o desenvolvimento dessa concepção. A filosofia educacional deweyana compreendia a educação como processo contínuo de reconstrução da experiência e estabelecia uma relação estreita entre educação, vida social e democracia (Dewey, 1916). Para Dewey, a escola deveria constituir um ambiente no qual os indivíduos aprendessem a viver coletivamente, desenvolvendo capacidades de cooperação, comunicação, investigação e participação. Anísio Teixeira apropriou-se criticamente dessas ideias e procurou articulá-las às condições históricas brasileiras. Sua leitura do pragmatismo não resultou, portanto, em uma simples importação de um modelo pedagógico estrangeiro, mas em uma tentativa de construir uma concepção de educação capaz de responder aos problemas específicos de uma sociedade marcada pela desigualdade. Estudos sobre sua trajetória intelectual evidenciam, inclusive, que sua atuação na tradução e divulgação das obras de Dewey esteve associada à defesa de uma cultura educacional comprometida com a democracia (Pagni, 2019).

A partir desse referencial, a escola passa a ser concebida como espaço de experiência social. O processo educativo não deveria ocorrer de maneira isolada das condições concretas da vida, mas possibilitar ao estudante compreender, experimentar e reconstruir as relações sociais nas quais estava inserido. A aprendizagem, nessa perspectiva, não se reduz à aquisição de informações, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de pensar, questionar, decidir e agir diante de situações concretas. A escola democrática deveria criar condições para que crianças e jovens desenvolvessem autonomia intelectual e responsabilidade coletiva. Essa concepção rompe com uma pedagogia centrada exclusivamente na autoridade do professor e na passividade do aluno, valorizando experiências educativas que favoreçam a participação e a construção ativa do conhecimento (Dewey, 1916; Teixeira, 1969).

A educação adquire, assim, uma dimensão social que ultrapassa os limites institucionais da escola. Para Anísio Teixeira, educar significava preparar os indivíduos para uma sociedade em constante transformação, mas também proporcionar-lhes condições para participar dessa transformação. A escola deveria constituir um espaço no qual diferentes grupos sociais pudessem conviver, compartilhar experiências e desenvolver valores comuns. Nesse sentido, a educação pública possuía uma função integradora, pois poderia contribuir para reduzir as distâncias sociais ao oferecer a diferentes sujeitos oportunidades semelhantes de acesso ao conhecimento e à cultura. A defesa de uma escola pública, universal, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade estava, portanto, diretamente associada à construção de uma sociedade democrática (Teixeira, 1957; Magoga; Muraro, 2020).

Essa perspectiva também permite compreender por que Anísio Teixeira atribuía ao Estado responsabilidade fundamental pela educação. Se a escolarização constituía um direito social e uma condição para a participação democrática, sua oferta não poderia depender exclusivamente das condições econômicas das famílias. Uma educação organizada segundo a lógica do privilégio tenderia a reproduzir as desigualdades de origem, enquanto uma educação pública de qualidade poderia atuar na ampliação das possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo. Não se tratava, entretanto, de defender uma igualdade meramente formal de acesso à escola. A proposta anisiana exigia condições concretas para que os estudantes pudessem usufruir efetivamente das oportunidades educacionais, o que implicava investimento público, infraestrutura adequada,

professores preparados, currículo abrangente e organização escolar compatível com a formação integral (Teixeira, 1969).

Nesse aspecto, a concepção de educação integral desenvolvida por Anísio Teixeira representa uma dimensão importante de seu projeto de transformação social. A formação do indivíduo não poderia restringir-se às dimensões cognitiva e acadêmica. A escola deveria proporcionar experiências relacionadas à cultura, às artes, à ciência, ao trabalho, à convivência e às práticas corporais. A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, expressou concretamente essa concepção ao articular diferentes espaços e atividades educativas. A educação integral pretendia ampliar o tempo e as oportunidades de formação, especialmente para aqueles que historicamente não tinham acesso aos bens culturais e educacionais disponíveis às camadas privilegiadas. Nesse sentido, ampliar a experiência escolar significava também ampliar as possibilidades de participação social.

A atualidade dessa discussão pode ser observada diante da permanência das desigualdades educacionais em escala nacional e internacional. Dados recentes da UNESCO mostram que, apesar da expansão global da escolarização, as desigualdades relacionadas à renda, localização e condições sociais continuam produzindo diferenças expressivas nas oportunidades e nos resultados educacionais. O relatório de monitoramento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 evidencia que a riqueza permanece entre os fatores mais fortes associados às desigualdades educacionais e que a universalização do acesso não garante, por si só, equidade ou qualidade (UNESCO, 2026). Essa constatação reforça um aspecto fundamental do pensamento anísiano: não basta ampliar quantitativamente o número de estudantes matriculados; é necessário assegurar uma educação capaz de produzir oportunidades efetivamente significativas.

A relação entre educação e transformação social também envolve a dimensão da cidadania. Uma sociedade democrática demanda indivíduos capazes de compreender problemas coletivos, participar de processos decisórios, respeitar diferenças e atuar na esfera pública. Por isso, a educação não deveria ser concebida exclusivamente como preparação para o mercado de trabalho. Embora a formação profissional constituísse dimensão importante da escolarização, reduzir a educação a essa finalidade significaria restringir sua função social. A escola deveria formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e participar de sua construção. Pesquisas contemporâneas sobre o pensamento de Anísio Teixeira destacam justamente a centralidade da escola pública como espaço de formação democrática e participação social (Magoga; Muraro, 2020; Guimarães, 2021).

Essa compreensão aproxima Anísio Teixeira de uma tradição mais ampla do pensamento educacional que reconhece a educação como prática social e política. Paulo Freire, embora partindo de fundamentos teóricos e históricos distintos, também atribuiu à educação um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade (Freire, 1996). A aproximação entre esses autores deve ser realizada com cautela, pois suas concepções não são idênticas; contudo, ambos recusam uma compreensão meramente instrumental da educação e reconhecem sua dimensão formadora. Enquanto Anísio enfatiza particularmente a escola pública, a experiência democrática e a reconstrução social pela educação, Freire acentua a consciência crítica, o diálogo e a emancipação dos sujeitos.

Estudos recentes reforçam a permanência dessa problemática. Pesquisas que retomam o pensamento anísiano indicam que sua defesa da escola pública permanece relevante diante dos desafios contemporâneos relacionados à desigualdade, à democratização e à qualidade educacional. A defesa de um sistema educacional articulado, gratuito, laico, inclusivo e socialmente comprometido continua sendo apresentada como referência para enfrentar a fragmentação e as desigualdades históricas da educação brasileira (Magoga; Muraro, 2021). Da mesma forma, trabalhos contemporâneos têm recuperado sua concepção de educação democrática para discutir os desafios atuais da escola pública, evidenciando que questões enfrentadas por Anísio permanecem presentes no debate educacional brasileiro (Mattos; Costa, 2026).

Desse modo, compreender a educação como instrumento de transformação social, no pensamento de Anísio Teixeira, significa reconhecer uma relação de reciprocidade entre escola e sociedade. A escola é condicionada pelas estruturas sociais, mas também pode contribuir para transformá-las quando organizada segundo princípios democráticos e orientada para a ampliação das oportunidades educacionais. Mattos e Costa (2026) afirmam que a transformação social, portanto, não ocorre automaticamente pela escolarização, nem pode ser atribuída exclusivamente à instituição escolar. Logo, depende de políticas públicas, financiamento, condições sociais, participação coletiva e compromisso político com a democratização. Todavia, para Anísio Teixeira, sem uma educação pública capaz de formar sujeitos intelectualmente autônomos, socialmente participativos e preparados para a convivência democrática, a própria construção de uma sociedade democrática permaneceria limitada.

Escola pública, gratuita, laica e obrigatória: princípios do Projeto Renovador

A defesa da escola pública, gratuita, laica e obrigatória constitui um dos elementos centrais do projeto de renovação educacional formulado pelos intelectuais vinculados ao movimento da Escola Nova no Brasil, especialmente a partir das décadas de 1920 e 1930. Esses princípios não devem ser compreendidos de maneira isolada ou exclusivamente administrativa, pois estavam associados a uma concepção mais ampla de educação como direito social, instrumento de democratização e condição para a construção de uma sociedade moderna. Em um país caracterizado por profundas desigualdades sociais e por um sistema escolar historicamente restritivo, a defesa de uma escola destinada a todos representava uma mudança significativa na compreensão da função do Estado e da própria educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova sistematizou essa perspectiva ao defender uma organização nacional da educação baseada na universalização do ensino e na responsabilidade pública pela escolarização da população (Azevedo et al., 2010). O documento estabeleceu uma relação direta entre a democratização da sociedade e a necessidade de superar as limitações de um sistema educacional marcado pela seletividade econômica e social.

Nesse contexto, a escola pública assumia uma função estratégica na construção de uma sociedade democrática. A defesa da educação pública não significava apenas ampliar o número de estabelecimentos escolares, mas instituir uma estrutura educacional capaz de assegurar condições comuns de formação

para indivíduos provenientes de diferentes grupos sociais. O princípio da “escola comum” ou “escola única”, presente no Manifesto, estava relacionado à ideia de que o sistema público não deveria reproduzir, dentro de sua própria organização, mecanismos de diferenciação baseados exclusivamente na condição econômica dos estudantes. A escola deveria constituir um espaço de convivência social e formação comum, capaz de reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais. Essa perspectiva também se aproxima da concepção de democracia defendida por Dewey (1979), para quem a educação possui papel fundamental na formação de sujeitos capazes de participar da vida coletiva e compartilhar experiências em uma sociedade democrática. Sob essa ótica, a escola pública não se limita à transmissão sistemática de conhecimentos, mas constitui uma instituição social na qual os indivíduos aprendem formas de participação, cooperação e responsabilidade coletiva.

Para Anísio Teixeira, essa dimensão pública da educação era particularmente importante diante das condições históricas brasileiras. O educador compreendia que a democracia não poderia consolidar-se em uma sociedade na qual o acesso aos conhecimentos e às oportunidades de formação permanecesse restrito a grupos privilegiados. Em *Educação não é privilégio*, Teixeira (1977) sustentou uma concepção de educação pública associada à igualdade de oportunidades, defendendo que o Estado deveria assegurar condições para que todos pudessem desenvolver suas capacidades. A educação, nessa perspectiva, não deveria funcionar como mecanismo de reprodução das diferenças sociais, mas como possibilidade de ampliação das experiências e capacidades individuais. A escola pública, portanto, assumia uma dimensão política, pois sua existência estava relacionada à própria possibilidade de construção de uma sociedade democrática. Estudos contemporâneos continuam identificando essa articulação entre escola pública, democracia e igualdade como um dos aspectos mais relevantes do legado anisiano (Fraz *et al.*, 2024).

A gratuidade, por sua vez, constituía condição indispensável para a efetivação desse projeto. A simples existência de escolas públicas não garantiria democratização caso o acesso à educação permanecesse condicionado à capacidade econômica das famílias. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a gratuidade aparece como princípio igualitário, uma vez que deveria impedir que a educação se transformasse em privilégio daqueles que possuíam melhores condições econômicas. O documento estabelecia, inclusive, uma relação lógica entre gratuidade e obrigatoriedade: se o Estado determina que determinado nível de educação é obrigatório, deve igualmente assegurar os meios para que a população tenha condições efetivas de frequentá-lo (Azevedo *et al.*, 2010). Dessa maneira, a gratuidade não poderia ser interpretada apenas como ausência de cobrança de mensalidades, mas como parte de uma responsabilidade estatal mais ampla de criação das condições materiais necessárias à escolarização.

A defesa da obrigatoriedade também estava relacionada à compreensão de que a educação constituía um direito individual e uma necessidade social. Em uma sociedade marcada por desigualdades econômicas, deixar a escolarização exclusivamente sob responsabilidade das famílias significaria reproduzir as próprias condições que historicamente limitavam o acesso ao ensino. Para os pioneiros, a obrigatoriedade deveria garantir que crianças e jovens não fossem privados da educação em razão da pobreza, da ausência de escolas ou das necessidades precoces de inserção no trabalho. O princípio possuía, portanto, uma di-

menção protetiva e emancipatória, uma vez que buscava assegurar à população condições mínimas de formação para participação na vida social. Como observa Saviani (2013), a constituição de um sistema nacional de educação esteve historicamente relacionada às disputas em torno da universalização da escola e da responsabilidade do poder público pela educação da população.

A laicidade constituía outro fundamento essencial desse projeto. Em um contexto histórico no qual existiam fortes disputas entre diferentes concepções religiosas e educacionais, defender uma escola pública laica significava preservar o espaço escolar de práticas de doutrinação confessional e garantir que a educação estatal estivesse orientada por princípios de interesse público. O Manifesto associava a laicidade ao respeito à personalidade do educando e à necessidade de colocar a escola acima das disputas particulares de grupos e crenças (Azevedo *et al.*, 2010). A laicidade, nesse sentido, não deveria ser confundida com oposição à religião, mas entendida como princípio de neutralidade institucional do Estado diante das diferentes crenças, assegurando a convivência democrática e o respeito à pluralidade. Tal concepção encontra correspondência na própria ideia anisiana de escola democrática, na qual a formação intelectual deveria favorecer a autonomia do indivíduo e sua capacidade de participar criticamente da sociedade.

A articulação entre escola pública, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade revela, portanto, a existência de uma concepção integrada de política educacional. Não se tratava de reivindicações independentes, mas de princípios mutuamente dependentes. A escola pública deveria ser acessível a todos; para isso, precisava ser gratuita; para assegurar igualdade de tratamento entre diferentes grupos sociais e religiosos, deveria ser laica; e, para garantir que a educação não permanecesse condicionada às circunstâncias familiares ou econômicas, deveria ser obrigatória. A combinação desses elementos expressava uma compreensão da educação como responsabilidade coletiva e como instrumento de construção da cidadania. Estudos históricos sobre o Manifesto destacam justamente essa articulação entre os princípios como parte de um projeto de reorganização da educação brasileira (Silva, 2012).

A proposta renovadora também deve ser analisada considerando sua relação com a superação de uma escola tradicional, seletiva e predominantemente voltada para a transmissão de conteúdos. Influenciados pelo pensamento escolanovista e, no caso de Anísio Teixeira, especialmente pelo pragmatismo de John Dewey, os renovadores defendiam uma educação vinculada à experiência, à participação e ao desenvolvimento integral do educando. A universalização da escola, portanto, deveria estar acompanhada da transformação de sua organização e de suas práticas pedagógicas. Não seria suficiente colocar mais crianças dentro das instituições escolares; seria necessário construir uma escola capaz de oferecer experiências educativas significativas e adequadas às necessidades de uma sociedade democrática (Dewey, 1979). Nesse aspecto, o projeto de Anísio Teixeira ultrapassava a dimensão quantitativa do acesso e alcançava questões relacionadas à qualidade e à finalidade social da educação.

Essa concepção permanece relevante para a análise da educação brasileira contemporânea. Embora o país tenha ampliado significativamente o acesso à educação básica ao longo do século XX e início do século XXI, persistem desigualdades relacionadas à permanência, à qualidade, às condições de aprendizagem e às oportunidades educacionais. Estudos recentes retomam o pensamento anisiano justamente porque seus princípios continuam dialogando com problemas

atuais da escola pública e da democratização educacional (Mattos; Costa, 2026). Nesse sentido, a atualidade de Anísio Teixeira não reside na reprodução literal de suas propostas históricas, mas na possibilidade de recuperar seus fundamentos para refletir criticamente sobre a relação entre educação pública, democracia e justiça social. Assim, a defesa de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória pode ser compreendida como uma das expressões mais significativas do projeto renovador brasileiro. Em Anísio Teixeira, esses princípios articulavam-se a uma concepção de educação como direito, experiência democrática e instrumento de transformação social. A escola pública deveria ser capaz de oferecer a todos, independentemente de sua origem social, oportunidades efetivas de desenvolvimento intelectual, cultural e humano.



CAPÍTULO 4

ANÍSIO TEIXEIRA E A REFORMA DO BRASIL PELA EDUCAÇÃO

Este capítulo constitui o núcleo analítico da monografia, pois desloca a discussão da trajetória intelectual de Anísio Teixeira para a compreensão de seu projeto de transformação do Brasil por meio da educação. Em seu pensamento, a escola não deveria limitar-se à transmissão de conhecimentos ou à preparação técnica dos indivíduos, mas assumir uma função social e política mais ampla. A educação pública aparecia, assim, como elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática, especialmente em um país marcado historicamente por profundas desigualdades sociais e educacionais.

A proposta anisiana de reforma educacional estava diretamente relacionada à defesa da democratização do acesso à escola e à superação de um sistema historicamente destinado de maneira desigual aos diferentes grupos sociais. Para Anísio Teixeira, uma escola pública de qualidade deveria proporcionar condições para que os indivíduos desenvolvessem autonomia, capacidade crítica e participação na vida coletiva. Essa perspectiva vinculava o direito à educação ao próprio exercício da cidadania, fazendo da escola um espaço de formação democrática e de enfrentamento das desigualdades sociais.

Nesse projeto, a educação integral assumiu posição de destaque. A ampliação do tempo escolar não representava simplesmente a permanência prolongada do estudante dentro da instituição, mas uma transformação da própria experiência educativa, incorporando atividades intelectuais, práticas, artísticas, culturais, físicas e sociais. A concepção desenvolvida por Anísio Teixeira buscava superar uma escola restrita ao ensino de letras e conteúdos formais, aproximando-a da vida concreta e da comunidade. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a experiência da Escola-Parque constituíram importantes expressões práticas dessa concepção.

Dessa maneira, compreender Anísio Teixeira e a reforma do Brasil pela educação implica analisar a articulação estabelecida entre escola pública, democracia, educação integral, desenvolvimento social e formação cidadã. Mais do que propor mudanças metodológicas, o educador defendia uma concepção de sociedade na qual a democratização da educação pudesse contribuir para a democratização da própria vida social. O presente capítulo, portanto, examina essas dimensões do pensamento anisiano, buscando compreender em que medida sua “via educacional” constituiu um projeto de reforma do Brasil e quais elementos dessa proposta permanecem relevantes para os debates educacionais contemporâneos.

Educação como fundamento da democracia

A relação entre educação e democracia constitui um dos eixos centrais do pensamento de Anísio Teixeira e permite compreender a amplitude de seu projeto de reforma educacional para o Brasil. Para o educador, a escola não poderia ser concebida como instituição isolada das condições políticas, sociais e culturais nas quais os indivíduos estão inseridos. Nessa perspectiva, a democracia não se restringiria a uma forma de organização política baseada em eleições e instituições representativas, mas deveria constituir uma experiência cotidiana de participação, liberdade, cooperação e reconstrução permanente da sociedade. A educação, portanto, assumiria papel estratégico na criação das condições intelectuais e sociais necessárias à existência de uma vida democrática (Teixeira, 2000).

Essa compreensão encontra uma de suas principais bases filosóficas no pensamento de John Dewey, cuja influência sobre Anísio Teixeira foi decisiva. Para Dewey, a democracia deveria ser compreendida não apenas como regime político, mas como uma forma de vida associada, caracterizada pela comunicação, pelo compartilhamento de experiências e pela participação dos indivíduos nos interesses comuns. Nesse sentido, a escola possuiria uma função essencialmente social, uma vez que poderia proporcionar experiências capazes de preparar os indivíduos para a participação consciente na comunidade. A educação, portanto, não seria simplesmente preparação para uma vida futura, mas parte constitutiva da própria experiência social presente (Dewey, 1959). Anísio Teixeira incorporou essa perspectiva ao contexto brasileiro, atribuindo à educação uma função decisiva na construção de uma sociedade democrática marcada pela ampliação das oportunidades e pela superação dos privilégios educacionais.

No pensamento anisiano, essa relação entre educação e democracia assumia particular importância diante das características históricas da sociedade brasileira. Um país marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais não poderia consolidar uma experiência democrática consistente sem enfrentar, simultaneamente, as desigualdades educacionais. A escola, nesse contexto, deveria deixar de ser privilégio de determinados grupos e transformar-se em instituição pública destinada a todos. Essa concepção estava diretamente relacionada à defesa de uma educação universal, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade, compreendida como direito social e condição para a participação cidadã (Teixeira, 1971). A democratização da educação, portanto, não constituía uma consequência secundária da democracia, mas um de seus próprios fundamentos.

A defesa da escola pública assumia, assim, dimensão política e social. Para Anísio Teixeira, a existência de uma sociedade democrática dependia da possibilidade de que indivíduos provenientes de diferentes grupos sociais compartilhassem experiências educacionais comuns e tivessem condições semelhantes de desenvolvimento intelectual e cultural. A escola pública deveria funcionar como espaço de integração social, favorecendo o encontro entre sujeitos distintos e contribuindo para a formação de uma consciência voltada aos interesses coletivos. Estudos contemporâneos sobre seu pensamento destacam precisamente essa dimensão, indicando que, na concepção anisiana, a escola pública deveria constituir um ambiente democrático no qual a experiência educativa possibilitasse participação social, reconstrução de experiências e formação para a vida

coletiva (Magoga; Muraro, 2020).

A concepção de educação como fundamento democrático também pressupõe uma determinada compreensão do indivíduo. Em vez de considerar o estudante como receptor passivo de informações, Anísio Teixeira defendia uma educação baseada na experiência, na investigação, na participação e na capacidade de reflexão. Essa perspectiva aproxima-se do princípio pragmatista segundo o qual o conhecimento se desenvolve na interação entre indivíduo e ambiente. A escola democrática, nesse sentido, deveria criar situações educativas nas quais os estudantes pudessem formular problemas, investigar possibilidades, dialogar, cooperar e construir conhecimentos a partir de experiências significativas. O processo educativo passaria, então, a contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de julgamento, atributos indispensáveis à participação democrática (Dewey, 1959; Teixeira, 2000).

Essa concepção também modifica a compreensão acerca da autoridade e das relações estabelecidas no interior da escola. Uma instituição orientada por princípios democráticos não poderia reproduzir relações baseadas exclusivamente na obediência, na passividade e na imposição unilateral do conhecimento. A autoridade pedagógica deveria estar articulada à formação da autonomia, permitindo que o estudante desenvolvesse progressivamente condições para pensar, argumentar e tomar decisões. A democracia escolar, portanto, não deveria ser entendida apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como experiência vivenciada no cotidiano da instituição. Educar para a democracia significaria criar práticas escolares coerentes com os valores democráticos que se pretende desenvolver.

Nesse aspecto, a contribuição de Anísio Teixeira ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica e alcança a organização dos sistemas educacionais. A defesa da educação como direito implicava reconhecer a responsabilidade do Estado na criação de condições materiais e institucionais para que todos pudessem ter acesso à escola. Não seria suficiente proclamar a igualdade formal de oportunidades se as condições concretas de escolarização permanecessem profundamente desiguais. A democracia educacional exigiria políticas públicas capazes de garantir acesso, permanência, qualidade e condições adequadas de aprendizagem. Essa dimensão sistêmica do pensamento anísiano permanece relevante para a compreensão das relações entre educação e Estado democrático, especialmente no contexto brasileiro posterior à Constituição Federal de 1988 (Teixeira, 1968; Lima, 2011).

A atualidade dessa perspectiva pode ser observada nos estudos que relacionam o pensamento anísiano à construção do sistema educacional brasileiro contemporâneo. Algumas pesquisas recentes destacam que a proposição de “educar para a democracia” continua relacionada à necessidade de organização sistêmica da educação, ao fortalecimento da escola pública e à consolidação dos princípios democráticos no campo educacional. Nessa leitura, a contribuição de Anísio Teixeira permanece significativa porque permite compreender que a democratização da educação não depende exclusivamente da ampliação quantitativa das matrículas, mas envolve a construção de condições institucionais que garantam uma formação capaz de promover participação, autonomia e integração social (Fialho; Oliveira, 2022).

Para Anísio Teixeira, uma sociedade democrática deveria oferecer aos indiví-

duas condições para desenvolver suas potencialidades independentemente de sua origem social. A educação pública teria, nesse sentido, a função de reduzir os efeitos das desigualdades de origem e ampliar as possibilidades de participação na vida social. Entretanto, isso não significa atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade pela superação das desigualdades estruturais. A escola integra uma realidade social mais ampla e, por essa razão, sua capacidade democratizadora depende também de políticas econômicas, sociais e culturais que garantam condições dignas de existência. Fialho e Oliveira (2022) compreendem que o mérito do pensamento anisiano está, sobretudo, em reconhecer a educação como uma das instituições fundamentais para ampliar as possibilidades de participação e transformação social.

Essa perspectiva permite compreender por que a defesa da educação pública ocupou posição tão importante na trajetória de Anísio Teixeira. Sua proposta não se limitava à expansão do sistema escolar, mas pretendia modificar a própria finalidade social da escola. A instituição escolar deveria formar indivíduos intelectualmente preparados para compreender a realidade, socialmente capazes de cooperar e politicamente dispostos a participar da construção da vida coletiva. A educação democrática, nesse sentido, deveria combinar desenvolvimento intelectual, formação cultural, experiência social e exercício da cidadania (Teixeira, 1971).

A relação entre educação e democracia, portanto, constitui uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que a democracia necessita de cidadãos educados para a participação consciente, a educação pública necessita de condições democráticas para realizar plenamente sua função social. Magoga e Muraro (2020) afirmam que a escola democrática depende de políticas públicas comprometidas com o direito à educação, enquanto a consolidação democrática depende de instituições educacionais capazes de formar sujeitos autônomos e participativos. É justamente nessa articulação que se encontra uma das principais contribuições de Anísio Teixeira para a compreensão da educação brasileira.

Desse modo, compreender a educação como fundamento da democracia significa reconhecer que a escola possui uma função que ultrapassa a transmissão sistemática de conhecimentos. Ela constitui espaço de socialização, formação intelectual, construção cultural, desenvolvimento da autonomia e exercício da participação. Para Anísio Teixeira, democratizar a sociedade brasileira exigia democratizar suas oportunidades educacionais. Sua “via educacional” para a reforma do Brasil fundamentava-se, portanto, na convicção de que uma sociedade efetivamente democrática somente poderia ser construída quando a educação pública deixasse de representar privilégio e passasse a constituir um direito assegurado a todos. Essa concepção permanece atual diante dos desafios relacionados à desigualdade, à qualidade da educação, à participação cidadã e à defesa da escola pública, reafirmando a importância de revisitar o legado anisiano para pensar os caminhos da educação brasileira no século XXI (Magoga; Muraro, 2020; Fialho; Oliveira, 2022).

Educação, desenvolvimento nacional e modernização social

A compreensão do pensamento de Anísio Teixeira acerca da educação exige considerar que sua proposta pedagógica esteve vinculada a uma interpretação mais ampla dos processos de transformação da sociedade brasileira. Para o edu-

cador, a escola não constituía uma instituição isolada das demais dimensões da vida social, mas um dos principais instrumentos por meio dos quais uma sociedade poderia enfrentar os desafios decorrentes da modernização econômica, da urbanização, da industrialização e da ampliação da participação política. Nesse sentido, a reforma educacional assumia uma dimensão nacional, uma vez que a construção de um sistema público de ensino seria condição necessária para formar indivíduos capazes de participar de uma sociedade moderna, científica e democrática. A educação, portanto, deveria deixar de ser concebida como privilégio das elites e passar a integrar um projeto de desenvolvimento social orientado pela universalização das oportunidades educacionais (Teixeira, 1968; Teixeira, 1971).

A perspectiva de Anísio Teixeira foi construída em um contexto histórico no qual o Brasil atravessava profundas transformações estruturais. A expansão urbana, o crescimento das atividades industriais, a reorganização das relações de trabalho e a emergência de novas demandas sociais colocavam em questão um modelo educacional ainda fortemente marcado por características elitistas e seletivas. O desenvolvimento econômico exigia, progressivamente, trabalhadores capazes de lidar com novos conhecimentos, técnicas e formas de organização do trabalho, enquanto a expansão da democracia demandava cidadãos com condições intelectuais para participar da vida pública. A escola, nesse cenário, deveria acompanhar as transformações sociais e contribuir para produzi-las. Como observa Barreira (2001), as formulações de Anísio Teixeira sobre educação estavam relacionadas às discussões desenvolvimentistas que atravessaram o Brasil a partir da década de 1930, especialmente à tentativa de compreender o papel da educação no processo de reconstrução da sociedade brasileira.

Essa relação entre educação e desenvolvimento, entretanto, não deve ser interpretada exclusivamente sob uma perspectiva economicista. Embora Anísio reconhecesse a importância da formação para o trabalho e para as transformações produzidas pela ciência e pela técnica, sua concepção de desenvolvimento era mais abrangente. O desenvolvimento nacional implicava também a ampliação das capacidades intelectuais, culturais, sociais e políticas dos indivíduos. Em outras palavras, formar trabalhadores para uma economia em transformação era apenas uma das funções da escola; igualmente importante era formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade, participar da vida coletiva e exercer sua cidadania. Por isso, a modernização defendida por Anísio não poderia significar apenas industrialização ou crescimento econômico, mas deveria envolver a construção de instituições sociais compatíveis com os valores democráticos (Teixeira, 1968; Teixeira, 1997).

Essa concepção aproxima o pensamento anisiano da tradição progressista da filosofia da educação, particularmente das formulações de John Dewey, cuja influência sobre sua trajetória intelectual foi decisiva. Para Dewey (1959), a democracia não deveria ser compreendida apenas como uma forma de governo, mas como uma forma de vida associada, baseada na comunicação, na cooperação e na reconstrução contínua das experiências coletivas. A escola, nessa perspectiva, deveria constituir uma comunidade na qual os estudantes pudessem desenvolver hábitos de participação, investigação e convivência democrática. Anísio Teixeira apropriou-se desses princípios e procurou traduzi-los para as condições históricas brasileiras, compreendendo que a modernização do país dependeria também da capacidade de democratizar o acesso ao conhecimento e às experiências educativas. Estudos posteriores continuam identificando nessa articu-

lação entre educação, democracia e desenvolvimento uma das características fundamentais do projeto anísiano (Magoga; Muraro, 2020).

A educação pública assumia, assim, uma função estratégica na construção de uma sociedade nacional moderna. Anísio Teixeira criticava a organização tradicional do ensino brasileiro justamente porque ela reproduzia desigualdades de origem social. Uma escola destinada apenas a uma parcela privilegiada da população não poderia cumprir uma função efetivamente nacional, pois deixaria grande parte dos brasileiros à margem dos processos de formação intelectual, científica e cultural. A democratização educacional exigia, portanto, a construção de uma escola comum, pública e de qualidade, capaz de oferecer às diferentes classes sociais oportunidades semelhantes de desenvolvimento. Em sua concepção, a universalização do ensino não representava apenas uma ampliação quantitativa das matrículas, mas uma transformação qualitativa da própria instituição escolar (Teixeira, 1971).

Nesse ponto, a crítica de Anísio ao dualismo educacional brasileiro torna-se particularmente significativa. Historicamente, a educação brasileira havia estabelecido distinções entre uma formação acadêmica destinada aos grupos socialmente privilegiados e uma educação mais limitada destinada às camadas populares. Essa estrutura contribuía para reproduzir a divisão social existente, pois restringia o acesso ao conhecimento elaborado e às oportunidades de formação intelectual. Anísio identificava nessa organização um obstáculo tanto à democracia quanto à modernização nacional. Uma sociedade moderna, marcada pela crescente importância da ciência, da tecnologia e do conhecimento especializado, não poderia sustentar um sistema educacional baseado na exclusão de grande parte de sua população (Teixeira, 1971; Teixeira, 1997).

A noção de “educação comum” defendida pelo autor ganha, nesse contexto, especial relevância. A escola primária deveria proporcionar uma formação ampla, capaz de desenvolver inteligência, caráter, hábitos de trabalho, capacidade de convivência e participação social. Não se tratava de reduzir a educação às necessidades imediatas do mercado de trabalho, mas de proporcionar aos indivíduos instrumentos para compreender e atuar no mundo em transformação. Essa perspectiva fazia da escola uma espécie de espaço social de preparação para a vida democrática. A educação deveria formar tanto a capacidade de pensar quanto a capacidade de agir, articulando conhecimento científico, experiência prática, cultura e participação social (Teixeira, 1971).

A modernização social, portanto, dependia de uma mudança na própria concepção de escola. A instituição escolar tradicional, centrada na memorização e na transmissão passiva de conteúdos, era considerada insuficiente para responder às exigências de uma sociedade em permanente transformação. Em seu lugar, Anísio defendia uma escola ativa, vinculada à experiência e à realidade social dos estudantes. A influência de Dewey pode ser percebida justamente nessa valorização da experiência como elemento constitutivo da aprendizagem. A educação deveria proporcionar situações nas quais o estudante pudesse investigar, experimentar, resolver problemas e participar de atividades coletivas. Dessa forma, o conhecimento deixaria de ser um conjunto de informações abstratas e passaria a constituir instrumento para a compreensão e transformação da realidade (Dewey, 1959; Teixeira, 1971).

A defesa da educação integral também se relacionava diretamente a esse

projeto de modernização. Para Anísio, uma escola capaz de formar o cidadão de uma sociedade democrática não poderia limitar-se a algumas horas diárias de atividades intelectuais. Era necessário ampliar as experiências oferecidas aos estudantes, incorporando práticas artísticas, culturais, físicas, científicas e sociais. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado em Salvador, representou uma das experiências mais expressivas dessa concepção. A articulação entre Escola-Classe e Escola-Parque buscava oferecer uma formação que integrasse diferentes dimensões do desenvolvimento humano. A experiência demonstrava que a educação integral, para Anísio, constituía parte de uma política de democratização das oportunidades formativas e não apenas uma alternativa metodológica (Teixeira, 1962).

A relação entre educação e desenvolvimento também se manifestou na valorização atribuída por Anísio à ciência, à pesquisa e à universidade. Sua atuação na organização de instituições como a Universidade do Distrito Federal e, posteriormente, a Universidade de Brasília evidenciou sua preocupação com a construção de uma estrutura científica capaz de contribuir para o desenvolvimento nacional. A universidade deveria ser espaço de produção de conhecimento, formação de pesquisadores e reflexão sobre os problemas brasileiros. Nesse sentido, a modernização educacional abrangia desde a escola primária até o ensino superior, articulando formação básica, ciência, cultura e pesquisa. Sua atuação no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos também reforçou a importância que atribuía à produção sistemática de conhecimentos sobre a educação brasileira (Nunes, 2000; Teixeira, 2007).

Essa concepção permite compreender que, para Anísio Teixeira, não haveria desenvolvimento nacional consistente sem desenvolvimento educacional. Uma sociedade poderia ampliar sua produção econômica e modernizar suas estruturas administrativas, mas permaneceria socialmente limitada se não democratizasse o acesso ao conhecimento. A modernização deveria alcançar as instituições e as relações sociais, possibilitando que parcelas cada vez maiores da população participassem dos benefícios produzidos pelo desenvolvimento. Por isso, a educação pública assumia uma dimensão de política social e de construção da cidadania. A escola deveria contribuir para reduzir as distâncias sociais e ampliar as possibilidades de participação dos indivíduos na vida nacional (Nunes, 2000; Magoga; Muraro, 2020).

É importante, contudo, reconhecer que a relação estabelecida por Anísio entre educação e desenvolvimento não está isenta de tensões. A associação entre escola, modernização e desenvolvimento pode assumir diferentes significados e, quando reduzida às demandas econômicas, corre o risco de transformar a educação em instrumento de adaptação dos indivíduos ao mercado. O projeto anisiano apresenta uma distinção importante nesse sentido: embora reconhecesse a necessidade de preparar os sujeitos para uma sociedade científica, técnica e industrial, recusava uma formação exclusivamente utilitária. A educação deveria promover autonomia intelectual, participação democrática e desenvolvimento humano. Essa característica diferencia sua proposta de uma concepção estritamente instrumental da escolarização (Teixeira, 1968; Nunes, 2000).

Os estudos contemporâneos reforçam a atualidade dessa problemática. Magoga e Muraro (2020), ao analisarem a relação entre a escola pública e a sociedade democrática em Anísio Teixeira, destacam que sua concepção educacional vinculava democratização, desenvolvimento social e formação de sujeitos capa-

zes de participar da vida coletiva. Tal perspectiva permanece relevante diante de uma realidade na qual desigualdades educacionais continuam interferindo nas oportunidades sociais e econômicas. Do mesmo modo, pesquisas sobre a trajetória e o projeto educacional anísiano ressaltam que sua defesa da escola pública estava associada a uma concepção de educação como direito universal e não como mecanismo de reprodução de privilégios (Silva; Machado, 2021).

Dessa maneira, a educação, no pensamento de Anísio Teixeira, pode ser compreendida como uma das principais vias para a modernização social brasileira. Sua proposta não consistia simplesmente em ampliar o número de escolas, mas em reconstruir o sistema educacional de modo que este pudesse responder às transformações da sociedade e, simultaneamente, contribuir para orientá-las em direção à democracia. Silva e Machado (2021) mencionam que a educação, desenvolvimento e modernização formavam, assim, dimensões interdependentes de um mesmo projeto nacional. A escola pública deveria preparar os indivíduos para viver em uma sociedade científica e tecnicamente complexa, sem abandonar a formação ética, cultural e política necessária à participação democrática. Sob essa perspectiva, a “reforma do Brasil” imaginada por Anísio Teixeira encontrava na educação não apenas um instrumento de desenvolvimento, mas uma condição para que esse desenvolvimento pudesse ser socialmente compartilhado e democraticamente construído.

A escola pública como espaço de formação cidadã

A concepção de escola pública desenvolvida por Anísio Teixeira está diretamente relacionada à sua compreensão de democracia como forma de organização social e, sobretudo, como modo de vida. Para o educador, não seria suficiente instituir formalmente mecanismos políticos democráticos se grande parcela da população permanecesse excluída das oportunidades educacionais necessárias à participação consciente na sociedade. A escola, nesse sentido, deveria constituir uma instituição essencialmente pública, destinada à formação comum dos indivíduos e à criação de condições para que todos pudessem participar da vida social. Em Educação não é privilégio, Teixeira (1971) argumenta que a educação não poderia permanecer como instrumento de distinção entre grupos sociais, pois, em uma sociedade democrática, seu caráter deveria ser universal e orientado para a formação de cidadãos capazes de participar da construção coletiva. A escola pública assumia, portanto, uma dimensão política que ultrapassava sua função instrucional, tornando-se espaço de integração social, desenvolvimento intelectual e exercício da cidadania.

Essa concepção estava inserida em uma crítica mais ampla ao caráter historicamente dual da educação brasileira. Durante longo período, o acesso às melhores oportunidades educacionais esteve associado às condições econômicas e à posição social das famílias, produzindo uma estrutura escolar marcada pela diferenciação entre aqueles que tinham acesso a uma formação ampla e aqueles destinados a uma escolarização limitada. Anísio Teixeira identificava nessa estrutura um dos principais obstáculos à consolidação democrática brasileira, pois a desigualdade educacional reproduzia, no interior da escola, as próprias desigualdades existentes na sociedade. Por essa razão, a defesa da escola pública não significava apenas ampliar o número de matrículas, mas modificar o próprio sentido social da instituição escolar. A escola deveria deixar de funcionar

como mecanismo de seleção e privilégio para assumir uma função de formação comum, garantindo aos diferentes grupos sociais oportunidades educacionais equivalentes (Teixeira, 1971). Estudos contemporâneos sobre seu pensamento reafirmam que essa defesa da universalização da educação estava associada à compreensão de que a escola pública poderia contribuir para reduzir processos históricos de exclusão social e política (Pinto, 2021).

A relação entre escola pública e cidadania, portanto, não se restringia à transmissão de conhecimentos sobre direitos, deveres ou instituições políticas. Para Anísio Teixeira, a democracia precisava ser vivenciada no cotidiano escolar. A escola deveria constituir uma espécie de comunidade em que os estudantes pudessem aprender por meio da experiência, da cooperação, da participação e da resolução de problemas comuns. Essa perspectiva encontra fundamento na influência do pensamento de John Dewey sobre sua formação intelectual, especialmente na compreensão de que democracia e educação mantêm uma relação recíproca: a sociedade democrática necessita de indivíduos preparados para participar de processos coletivos, enquanto a própria experiência democrática é capaz de produzir aprendizagens sociais. Assim, educar para a democracia significava criar condições para que o estudante desenvolvesse autonomia intelectual, capacidade de julgamento e disposição para participar da vida coletiva (Lima, 2010).

Nesse sentido, a escola pública deveria funcionar como um espaço de convivência entre diferentes grupos sociais. A diversidade presente no ambiente escolar poderia favorecer experiências de cooperação e reconhecimento mútuo, contribuindo para a superação de preconceitos e hierarquizações sociais. A formação cidadã, nessa perspectiva, não ocorre exclusivamente por meio de disciplinas específicas, mas através das próprias relações estabelecidas entre estudantes, professores, gestores e comunidade. A experiência escolar deveria possibilitar o desenvolvimento de hábitos de convivência democrática, como o respeito às diferenças, a responsabilidade coletiva, a argumentação, a colaboração e a capacidade de lidar com conflitos. A escola, portanto, seria simultaneamente espaço de aprendizagem e de experiência social, preparando os indivíduos não apenas para uma vida futura, mas para a participação no presente (Teixeira, 2000).

Essa dimensão experiencial explica a importância atribuída por Anísio Teixeira à organização da escola e às práticas pedagógicas. Uma instituição que pretendesse formar cidadãos democráticos não poderia estar estruturada exclusivamente em torno da autoridade vertical do professor, da memorização e da passividade discente. Teixeira (1994) afirmava que a escola deveria proporcionar situações em que o estudante fosse colocado diante de problemas, desafios e experiências que demandassem reflexão e participação. Nesse modelo, o conhecimento escolar deixa de ser compreendido como um conjunto estático de informações a serem reproduzidas e passa a ser concebido como instrumento para interpretar e transformar a realidade. A formação cidadã, consequentemente, articula dimensões intelectuais, sociais e éticas, permitindo ao indivíduo compreender seu contexto e atuar de maneira responsável sobre ele.

A defesa da escola pública também estava relacionada à responsabilidade do Estado pela garantia do direito à educação. Anísio Teixeira compreendia que, em uma sociedade profundamente desigual, não seria possível delegar exclusivamente às famílias a responsabilidade pela formação escolar das novas gerações. As condições econômicas, culturais e sociais dos diferentes grupos produziam oportunidades desiguais de escolarização, caso o poder público não

assumisse uma função redistributiva. A escola pública, universal e gratuita constituiria, nesse cenário, um dos mecanismos institucionais destinados a assegurar condições mínimas de igualdade. Essa concepção encontra correspondência na atualidade, uma vez que estudos recentes continuam identificando a defesa de uma escola pública, gratuita e democrática como elemento central do legado anisiano e como referência para o enfrentamento das desigualdades educacionais brasileiras (Mattos; Costa, 2026).

A cidadania, nesse contexto, deve ser entendida em sentido amplo. Não se trata apenas do exercício periódico do voto ou do conhecimento formal dos direitos estabelecidos juridicamente, mas da capacidade de participar de maneira consciente e crítica das diferentes dimensões da vida social. Para Teixeira (2009), a educação constitui um direito justamente porque permite ao indivíduo desenvolver capacidades necessárias à participação na sociedade. A escola pública deveria, portanto, possibilitar o acesso ao conhecimento científico, à cultura, às artes e às experiências sociais que permitissem aos estudantes ampliar sua compreensão do mundo. Essa perspectiva aproxima educação, liberdade e cidadania, pois um indivíduo privado de oportunidades de formação encontra maiores dificuldades para compreender criticamente sua realidade e intervir nos processos que determinam sua vida.

Em uma sociedade marcada por diferenças econômicas e culturais, a escola pública poderia funcionar como espaço de aproximação entre indivíduos provenientes de diferentes realidades. Essa função integradora não significava eliminar as diferenças ou impor uma homogeneização cultural, mas criar condições para a convivência democrática entre sujeitos diversos. A escola deveria possibilitar o reconhecimento da pluralidade e, simultaneamente, construir referências comuns indispensáveis à vida coletiva. Magoga e Muraro (2020) destacam justamente essa dimensão do pensamento anisiano ao caracterizarem a escola pública como espaço de formação crítica, humanizadora e democrática, capaz de contribuir para a integração social.

A educação integral, defendida por Anísio Teixeira, aprofundava essa compreensão da escola como espaço de formação cidadã. O prolongamento do tempo escolar não tinha como finalidade simplesmente ampliar a quantidade de horas destinadas às aulas tradicionais. Tratava-se de oferecer aos estudantes experiências diversificadas de estudo, trabalho, arte, cultura, recreação e participação social. Na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, essa concepção ganhou concretude mediante a articulação entre Escola-Classe e Escola-Parque. A escola deveria aproximar-se da vida comunitária e possibilitar a formação de hábitos intelectuais, sociais e práticos necessários à convivência democrática (Teixeira, 1994). Estudos recentes continuam identificando nessa proposta elementos relevantes para a discussão contemporânea sobre educação integral e democracia, embora também reconheçam os desafios de sua implementação em contextos educacionais distintos daquele em que a experiência anisiana foi concebida (Santos, 2026).

Desse modo, a escola pública ocupa, no pensamento de Anísio Teixeira, uma posição estratégica no processo de construção democrática brasileira. Sua função não se limita à escolarização, pois envolve a criação de condições para que os indivíduos desenvolvam capacidades intelectuais, sociais e éticas indispensáveis à participação na sociedade. A democratização da educação aparece, portanto, como dimensão inseparável da própria democratização social. Essa pers-

pectiva permanece relevante porque problemas como desigualdade de acesso, permanência escolar, qualidade da educação e participação cidadã continuam presentes no debate educacional brasileiro. Pesquisas recentes reafirmam que o pensamento anísiano conserva potencial analítico para compreender a relação entre educação, democracia e escola pública, especialmente diante dos desafios contemporâneos de construção de sistemas educacionais mais inclusivos e participativos (Fraz *et al.*, 2024; Santos; Leão, 2026).

Leão (2026) afirma que a escola democrática deveria garantir acesso ao conhecimento, promover experiências de participação, estimular a autonomia intelectual e favorecer a convivência entre diferentes grupos sociais. Sua finalidade última não seria simplesmente formar trabalhadores ou transmitir conteúdos curriculares, mas contribuir para a formação de sujeitos capazes de participar da vida coletiva e de aperfeiçoar continuamente a sociedade democrática. Nesse sentido, a defesa anísiana da escola pública articula igualdade, liberdade, conhecimento e participação, configurando uma proposta na qual a reforma educacional se apresenta simultaneamente como projeto de reforma social e de construção da cidadania.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a experiência da escola-parque

A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, Bahia, constitui uma das experiências mais expressivas do pensamento educacional de Anísio Teixeira e representa a materialização de sua concepção de educação integral, escola pública e formação democrática. Idealizado no período em que Anísio Teixeira ocupava a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, durante o governo de Otávio Mangabeira, o projeto foi concebido entre o final da década de 1940 e o início dos anos 1950, tendo sua primeira etapa inaugurada em 1950 e o conjunto integralmente inaugurado em 1956. Localizado em uma região popular de Salvador, o Centro foi pensado como uma instituição destinada à educação das camadas populares, articulando ensino, cultura, trabalho, recreação, saúde e convivência social. O próprio acervo histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira registra o CECR como uma experiência pioneira de educação integral, concebida para integrar o ensino curricular a atividades artísticas, esportivas, cívicas e culturais (Brasil, 2026).

A gênese do projeto, contudo, antecede sua implantação em Salvador. A ideia de organizar uma escola em tempo ampliado, articulando diferentes espaços e dimensões formativas, já estava presente nas propostas de Anísio Teixeira formuladas na década de 1930, quando esteve à frente da educação do Distrito Federal. Sua crítica dirigia-se a um modelo escolar considerado excessivamente restrito, no qual a permanência reduzida dos estudantes na escola dificultava o desenvolvimento de experiências educativas diversificadas. Para o educador, a ampliação do tempo escolar deveria estar associada à ampliação das oportunidades formativas, incorporando dimensões sociais, físicas, artísticas, culturais e práticas ao processo educativo. Nesse sentido, a educação integral não poderia ser reduzida a uma simples extensão quantitativa da jornada escolar, pois implicava uma concepção qualitativamente distinta de escola (Teixeira, 1997; Cavaliere, 2010). A proposta do CECR representou, portanto, a passagem de uma for-

mulação teórica para uma experiência institucional concreta, na qual o princípio da formação integral deveria orientar tanto a organização pedagógica quanto a arquitetura e o funcionamento da escola.

A estrutura do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi organizada a partir da articulação entre as chamadas escolas-classe e a Escola-Parque. As primeiras estavam destinadas principalmente ao ensino dos conteúdos escolares convencionais, enquanto a segunda concentrava atividades complementares voltadas à formação social, artística, física, cultural e prática dos estudantes. A proposta previa a integração de quatro escolas-classe com uma Escola-Parque, permitindo que os alunos permanecessem em atividades educativas durante os dois turnos. Essa organização pretendia superar a separação rígida entre conhecimento acadêmico e experiências práticas, compreendendo ambas como dimensões complementares da formação humana. Dessa maneira, o currículo deixava de ser entendido exclusivamente como um conjunto de disciplinas e passava a incorporar experiências diversificadas de aprendizagem, convivência e participação (Éboli, 1969; Teixeira, 1959). O Arquivo Histórico do INEP preserva, inclusive, documentos referentes aos horários, matrículas, frequência e organização dos diferentes setores do Centro, evidenciando o caráter planejado e sistemático da experiência.

A Escola-Parque constituía, nesse arranjo, o espaço destinado à ampliação das experiências educativas. Sua organização contemplava diferentes setores, relacionados às atividades artísticas, culturais, físicas, recreativas, sociais e de trabalho. Nesses ambientes, os estudantes tinham contato com práticas que ultrapassavam os limites da sala de aula tradicional, envolvendo atividades manuais, artes industriais, música, teatro, dança, educação física, recreação, biblioteca e outras experiências culturais. O objetivo não era estabelecer uma hierarquia entre essas atividades e os conteúdos escolares, mas integrá-las em uma concepção mais ampla de educação. Conforme a análise de Nunes (2009), a Escola-Parque expressava a intenção de formar indivíduos capazes de atuar em diferentes dimensões da vida social, articulando conhecimento, trabalho, cultura e participação. A experiência também revelava a influência da filosofia educacional de John Dewey sobre Anísio Teixeira, particularmente na valorização da experiência, da atividade e da participação como componentes do processo educativo.

Essa dimensão prática era fundamental para a concepção anisiana de educação democrática. A Escola-Parque não deveria funcionar apenas como um espaço destinado a ocupar o tempo dos estudantes, mas como ambiente de experimentação e aprendizagem social. As atividades coletivas possibilitavam experiências de cooperação, responsabilidade, autonomia e convivência, elementos considerados essenciais para a formação de sujeitos capazes de participar da vida democrática. Nesse sentido, a arquitetura escolar também assumia função pedagógica. Os espaços amplos, os setores especializados, os ambientes de convivência e a articulação entre diferentes atividades eram concebidos para favorecer experiências que não poderiam ser plenamente desenvolvidas em uma escola organizada exclusivamente em torno da sala de aula (Nunes, 2009; Souza; Machado, 2018).

A relação entre arquitetura e pedagogia tornou-se, assim, uma característica marcante do projeto anisiano, demonstrando que o espaço físico não era um elemento neutro, mas parte constitutiva da experiência educacional (Dórea, 2000; Souza, 2018). Estudos sobre a arquitetura escolar brasileira posteriormente identificaram a influência desse modelo em experiências como os Centros In-

tegrados de Educação Pública (CIEPs), os Centros Integrados de Atendimento à Criança e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), embora cada iniciativa possua características históricas e pedagógicas próprias (Nunes, 2009).

Outro aspecto relevante do CECR diz respeito ao seu caráter social. A implantação do Centro em uma área popular de Salvador evidencia a intenção de Anísio Teixeira de direcionar a escola pública para grupos historicamente submetidos a condições precárias de escolarização. A democratização da educação, em sua perspectiva, não poderia significar apenas a ampliação formal das matrículas, mas deveria envolver a garantia de condições concretas para uma educação de qualidade. Por essa razão, o modelo de escola integral estava associado a serviços e condições materiais capazes de favorecer a permanência e o desenvolvimento dos estudantes. A concepção envolvia alimentação, cuidados relacionados à saúde, atividades culturais, educação física, biblioteca e espaços de convivência. A escola assumia, portanto, uma função social ampliada, sem que isso significasse abandonar sua finalidade propriamente educativa. Para Anísio Teixeira, era necessário combater a dualidade educacional que historicamente oferecia experiências escolares diferenciadas conforme a origem social dos indivíduos (Cavaliere, 2010; Souza; Machado, 2018).

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro também deve ser compreendida como uma tentativa de reconstrução da escola pública brasileira. Anísio Teixeira não pretendia simplesmente criar uma instituição excepcional ou isolada, mas produzir uma experiência que pudesse servir como referência para uma política educacional mais ampla. A Escola-Parque constituía, nesse sentido, uma experiência de caráter experimental, destinada a demonstrar a possibilidade de organizar uma escola pública que combinasse qualidade pedagógica, formação integral e compromisso social. Essa característica experimental é destacada por estudos que identificam no projeto uma proposta inovadora tanto do ponto de vista pedagógico quanto arquitetônico (Carbello; Ribeiro, 2014).

A experiência, entretanto, não deve ser interpretada de maneira idealizada. A implementação de um projeto dessa complexidade dependia de recursos financeiros, infraestrutura adequada, profissionais qualificados e continuidade das políticas públicas. A própria história posterior do Centro demonstra que a manutenção de uma proposta de educação integral exige condições institucionais e políticas que ultrapassem a formulação pedagógica. Ainda assim, sua importância histórica permanece significativa porque o CECR tornou concreta uma concepção de escola que, para sua época, representava uma ruptura com a simplificação da educação pública. Estudos posteriores também demonstram que a defesa anisiana da educação integral esteve associada à luta contra o dualismo educacional, à democratização do ensino e à construção de uma educação pública de qualidade (Cavaliere, 2010).

Sob essa perspectiva, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro pode ser compreendido como uma síntese prática do projeto educacional de Anísio Teixeira. Nele convergiam a defesa da escola pública, a educação integral, a valorização da experiência, a formação para a democracia, a integração entre cultura e conhecimento e a preocupação com a democratização das oportunidades educacionais. Sua relevância ultrapassa, portanto, os limites de uma experiência escolar específica. O CECR representou uma tentativa de demonstrar que a reforma da educação brasileira exigia não apenas a ampliação do acesso à escola, mas a transformação de sua estrutura, de seus tempos, espaços, práticas e finalidades. Nesse

sentido, a Escola-Parque materializou uma concepção segundo a qual educar significava oferecer ao indivíduo condições para desenvolver-se integralmente e participar de forma ativa da sociedade.

A atualidade dessa experiência pode ser percebida nos debates contemporâneos sobre educação integral e jornada ampliada. Embora os conceitos atuais não possam ser simplesmente identificados com a proposta anisiana, permanece relevante a compreensão de que aumentar o tempo de permanência do estudante na escola não é suficiente para produzir educação integral. É necessário ampliar as oportunidades de aprendizagem, diversificar as experiências formativas e assegurar condições materiais, pedagógicas e institucionais adequadas (Carbello; Ribeiro, 2014). A experiência do CECR demonstra, nesse sentido, que a educação integral pressupõe uma concepção de formação humana que articula conhecimento, cultura, corpo, trabalho, convivência e cidadania.

A Universidade de Brasília e o Projeto de Renovação da Educação Superior

A criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1962, constituiu uma das experiências mais expressivas do projeto de renovação da educação superior brasileira associado ao pensamento de Anísio Teixeira. Mais do que a criação de uma nova instituição universitária para atender à recém-inaugurada capital federal, a UnB foi concebida como uma experiência de reorganização estrutural, acadêmica e intelectual da universidade brasileira. O projeto articulava ensino, pesquisa, cultura e desenvolvimento nacional, procurando superar o modelo universitário fragmentado que predominava no país. A participação de Anísio Teixeira foi fundamental nesse processo, em estreita colaboração com Darcy Ribeiro, particularmente na formulação de uma concepção universitária comprometida com a autonomia, a produção científica e a formação de quadros capazes de participar da construção de um projeto nacional de desenvolvimento (Teixeira, 1961; Ribeiro, 1995). A própria documentação institucional da UnB reconhece que Anísio foi responsável pelo planejamento do modelo pedagógico, enquanto Darcy Ribeiro esteve à frente da definição das bases institucionais da nova universidade (Universidade de Brasília, 2026).

A gênese da UnB deve ser compreendida no contexto de transformação da capital brasileira e das expectativas de modernização que acompanharam a construção de Brasília. A nova capital foi pensada como símbolo de um Brasil moderno, integrado territorialmente e orientado para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. Nesse cenário, a criação de uma universidade em Brasília assumia dimensão estratégica, pois a instituição deveria funcionar como centro de produção intelectual e científica capaz de contribuir para a formulação de soluções destinadas aos problemas nacionais. A Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, autorizou a instituição da Fundação Universidade de Brasília, e a universidade foi inaugurada em 21 de abril de 1962. O projeto foi estruturado a partir do Plano Orientador da Universidade de Brasília, documento que sistematizou sua organização acadêmica e administrativa e expressou a intenção de promover uma ruptura com padrões considerados inadequados às exigências de renovação do ensino superior brasileiro (Universidade de Brasília, 1962).

A concepção da UnB apresentava estreita relação com experiências antero-

res de Anísio Teixeira, sobretudo com a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935. A UDF havia representado uma tentativa pioneira de construção de uma universidade voltada para a formação intelectual, científica e cultural, mas foi extinta em 1939 durante o Estado Novo. Décadas mais tarde, a criação da UnB permitiu que elementos daquele projeto fossem retomados em novas condições históricas. A continuidade entre as duas experiências pode ser observada na valorização da formação científica, na articulação entre diferentes campos do conhecimento e na compreensão da universidade como instituição vinculada ao projeto de desenvolvimento da sociedade. Estudos sobre a relação entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro demonstram que a UnB pode ser interpretada como uma nova tentativa de concretização de um projeto de universidade comprometido com a construção da nação, retomando princípios que haviam sido interrompidos pela conjuntura política anterior (Pereira; Coutinho; Rodrigues, 2025).

Um dos aspectos mais inovadores do projeto estava na tentativa de romper com a estrutura universitária tradicional, caracterizada pela fragmentação em faculdades relativamente isoladas. A nova universidade foi organizada com base em institutos, faculdades e órgãos complementares, buscando estabelecer maior articulação entre as áreas de conhecimento. Essa estrutura pretendia aproximar estudantes e pesquisadores de diferentes campos, favorecendo a interdisciplinaridade e a circulação de conhecimentos. O objetivo não consistia apenas em reorganizar administrativamente a universidade, mas em modificar a própria lógica de produção e transmissão do conhecimento. A ciência, a cultura e a formação profissional deveriam integrar-se em um sistema acadêmico capaz de responder aos problemas concretos do país. Nesse sentido, o Plano Orientador apresentava a flexibilidade curricular e a organização acadêmica integrada como instrumentos para a renovação do ensino superior (Universidade de Brasília, 1962). Estudos contemporâneos sobre a experiência original da UnB destacam justamente essa estrutura como uma de suas características mais inovadoras (Castioni; Dutra, 2021).

Essa concepção estava diretamente relacionada à defesa anisiana da educação como instrumento de desenvolvimento democrático. Para Anísio Teixeira, a universidade não deveria constituir um espaço isolado das necessidades sociais, tampouco limitar sua função à formação profissional. A instituição universitária deveria produzir conhecimentos, formar pesquisadores, preparar profissionais e contribuir para a compreensão e transformação dos problemas nacionais. Tal perspectiva ampliava o conceito de função social da universidade, relacionando-o à responsabilidade pública da produção científica e cultural. A formação superior deveria, portanto, estar articulada às necessidades coletivas e ao desenvolvimento de uma sociedade democrática, científica e culturalmente autônoma (Teixeira, 1968). Essa perspectiva também se aproximava da concepção de universidade defendida por Darcy Ribeiro, para quem a instituição deveria participar ativamente da construção de um projeto de desenvolvimento nacional (Ribeiro, 1995).

A Fundação Universidade de Brasília foi concebida com maior autonomia administrativa, financeira e acadêmica em comparação com o modelo predominante nas universidades federais brasileiras. Essa característica estava relacionada à ideia de que a universidade deveria possuir condições institucionais para desenvolver suas atividades científicas e educacionais sem excessiva submissão à burocracia estatal. A autonomia, nesse sentido, não era entendida como afastamento da responsabilidade pública, mas como condição para que a instituição

pudesse exercer de maneira responsável suas funções acadêmicas e sociais. A documentação histórica da UnB evidencia que sua organização como fundação pretendia conferir maior liberdade administrativa à instituição, preservando simultaneamente sua natureza de serviço público (Ribeiro, 1995; Universidade de Brasília, 1962).

A proposta de renovação também alcançava a formação dos estudantes e sua relação com a vida universitária. A UnB foi planejada como instituição residencial e previu mecanismos de assistência estudantil, incluindo bolsas destinadas a possibilitar a permanência de estudantes nas atividades acadêmicas. Além disso, seu projeto contemplava a participação estudantil na gestão universitária, aspecto particularmente significativo em um contexto no qual se ampliavam as reivindicações por democratização das instituições de ensino superior. A universidade também incorporava a extensão como dimensão constitutiva de sua função social, procurando estabelecer vínculos entre produção acadêmica e sociedade. Essas iniciativas revelam que o projeto não estava limitado à reforma curricular, mas pretendia reorganizar as relações entre universidade, estudantes, conhecimento e comunidade (Universidade de Brasília, 1962).

A Faculdade de Educação ocupava igualmente posição estratégica nesse projeto. Sua criação estava vinculada à formação de professores para a educação básica e à aproximação entre universidade e sistema educacional. A existência de uma escola de aplicação no campus permitia estabelecer relações entre formação docente, investigação pedagógica e prática educacional. Essa organização expressava uma concepção de formação de professores que procurava superar a separação entre teoria e prática, aproximando a produção universitária dos desafios concretos da educação escolar. Essa dimensão é particularmente significativa quando analisada à luz da trajetória de Anísio Teixeira, cuja atuação esteve profundamente vinculada à defesa da formação docente, da escola pública e da renovação pedagógica (Teixeira, 1968).

A dimensão científica também ocupava posição central. A universidade deveria reunir pesquisadores, cientistas e intelectuais capazes de produzir conhecimento em diferentes campos, criando condições para que a ciência brasileira deixasse de ocupar posição secundária no projeto nacional. A aproximação entre ciência, tecnologia, cultura e desenvolvimento representava uma tentativa de conferir à educação superior uma função estratégica na modernização do país. Nesse aspecto, a UnB materializava uma das ideias recorrentes no pensamento de Anísio Teixeira: a construção de uma sociedade moderna e democrática dependia da existência de instituições educacionais capazes de formar indivíduos intelectualmente autônomos e de produzir conhecimento socialmente relevante (Teixeira, 1968; Salmeron, 2007).

Entretanto, a experiência da Universidade de Brasília foi profundamente afetada pela conjuntura política que se estabeleceu após o golpe civil-militar de 1964. O projeto original sofreu intervenções e modificações que comprometeram características fundamentais de sua proposta inicial. A interrupção da experiência demonstra que projetos educacionais não se desenvolvem de forma independente das estruturas políticas e das disputas sociais. A universidade concebida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro estava associada a uma perspectiva de autonomia, liberdade acadêmica, participação e produção intelectual crítica que entrou em tensão com o novo regime político. Estudos sobre a trajetória da instituição apontam que a implementação do Plano Orientador foi interrompida

e que, ao longo dos anos, a UnB perdeu parte de suas características originais, aproximando-se progressivamente do padrão convencional das universidades brasileiras (Castioni; Dutra, 2021).

Apesar dessas rupturas, o projeto da Universidade de Brasília permanece relevante para a compreensão da proposta anisiana de reforma do Brasil pela educação. Sua importância reside não apenas na criação de uma universidade, mas na tentativa de construir um modelo institucional orientado pela integração entre conhecimento, democracia, ciência, cultura e desenvolvimento nacional. A experiência evidencia que, para Anísio Teixeira, reformar a educação significava também transformar as instituições responsáveis pela produção e disseminação do conhecimento. A universidade deveria estar aberta à sociedade, comprometida com a investigação científica e vinculada às necessidades coletivas. Essa concepção permanece presente em debates contemporâneos sobre a universidade pública, particularmente nas discussões sobre autonomia, interdisciplinaridade, democratização do acesso, inovação e responsabilidade social (Pereira; Coutinho; Rodrigues, 2025).

Dessa maneira, a Universidade de Brasília pode ser compreendida como uma das expressões mais concretas da “via educacional” defendida por Anísio Teixeira. Ao projetar uma instituição universitária diferente das estruturas tradicionais, o educador contribuiu para formular uma concepção segundo a qual a educação superior deveria participar ativamente da construção de um projeto democrático de sociedade. Embora as circunstâncias políticas tenham limitado a continuidade do projeto original, seus princípios fundamentais — autonomia, integração do conhecimento, valorização da ciência, formação integral, compromisso social e democratização da educação — continuam oferecendo elementos para refletir sobre os desafios da universidade brasileira (Salmeron, 2007). A UnB, nesse sentido, não representa apenas um episódio da história da educação superior, mas uma experiência histórica que materializou a convicção anisiana de que a transformação do Brasil passava necessariamente pela construção de instituições educacionais públicas capazes de produzir conhecimento, formar cidadãos e contribuir para o desenvolvimento nacional.



CAPÍTULO 5

DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

O pensamento de Anísio Teixeira sobre a educação está profundamente associado à sua compreensão de democracia e de sociedade. Para o educador, a escola não deveria limitar-se à transmissão sistemática de conhecimentos ou à preparação dos indivíduos para o exercício de determinadas funções profissionais. A educação assumia uma dimensão social e política mais ampla, uma vez que deveria contribuir para a formação de sujeitos capazes de participar conscientemente da vida coletiva. Nessa perspectiva, a democracia não poderia ser reduzida a um regime político ou ao exercício periódico do voto, mas deveria constituir uma experiência cotidiana, construída por meio da participação, da liberdade, da cooperação e da igualdade de oportunidades.

Essa concepção atribui à escola pública uma função estratégica na organização da sociedade brasileira. Em um país historicamente marcado por profundas desigualdades econômicas, sociais e educacionais, Anísio Teixeira compreendia que a universalização do acesso à educação constituía uma condição indispensável para o fortalecimento da democracia. A existência de uma escola destinada a todos, independentemente de origem social, condição econômica ou posição familiar, poderia contribuir para reduzir mecanismos de reprodução das desigualdades e ampliar as possibilidades de participação social. Assim, a defesa da escola pública relacionava-se diretamente à construção de uma sociedade na qual os indivíduos pudessem desenvolver suas capacidades e participar de maneira mais efetiva das decisões que afetavam a vida coletiva.

A relação entre educação e democracia também se manifesta na concepção anisiana de experiência escolar. A escola deveria constituir um espaço no qual os estudantes vivenciassem práticas de cooperação, diálogo, responsabilidade e participação, aprendendo a conviver com diferentes perspectivas e a solucionar problemas de forma coletiva. Dessa maneira, a formação democrática não seria alcançada apenas por meio do ensino de conteúdos relacionados à política ou à cidadania, mas pela própria organização das experiências educativas. A escola, enquanto instituição social, deveria aproximar-se da vida cotidiana e possibilitar ao estudante desenvolver autonomia intelectual, capacidade crítica e disposição para participar da sociedade.

É nesse conjunto de ideias que se insere a reflexão apresentada neste capítulo. Ao discutir democracia, educação e sociedade no pensamento de Anísio Teixeira, busca-se compreender como sua proposta educacional ultrapassava os

limites de uma reforma pedagógica e se vinculava a um projeto de transformação da própria sociedade brasileira. Serão analisadas, portanto, sua concepção de democracia, o papel atribuído à escola como espaço de participação social, a relação entre educação e igualdade de oportunidades, a responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação e os limites e desafios de seu projeto.

A concepção de democracia em Anísio Teixeira

A concepção de democracia desenvolvida por Anísio Teixeira ocupa posição central em seu pensamento educacional e permite compreender a amplitude de seu projeto de reforma da sociedade brasileira. Para o educador, democracia não deveria ser entendida apenas como uma forma de organização política baseada em eleições, representação institucional ou participação formal dos cidadãos. Tratava-se, sobretudo, de um modo de vida fundamentado na possibilidade de participação efetiva dos indivíduos na construção da experiência social. Essa perspectiva aproximava-se do pragmatismo de John Dewey, segundo o qual a democracia constituía uma experiência coletiva continuamente reconstruída por meio da comunicação, da cooperação e da participação. Anísio incorporou essa compreensão ao contexto brasileiro, atribuindo à educação uma função decisiva na criação das condições intelectuais e sociais necessárias ao exercício democrático (Teixeira, 2000; Dewey, 1959). Estudos sobre sua trajetória confirmam que a articulação entre educação e democracia não era um elemento periférico de sua obra, mas um princípio estruturante de sua atuação como intelectual, educador e administrador público (Lima, 2011).

A aproximação entre democracia e educação decorre, em Anísio Teixeira, de uma determinada compreensão acerca da sociedade moderna. O avanço científico, tecnológico e econômico produzia transformações profundas nas formas de trabalho, nas relações sociais e na organização da vida coletiva. Diante desse cenário, a educação deixava de poder ser concebida como privilégio destinado a determinados grupos e passava a constituir uma necessidade social. A democracia, em uma sociedade submetida a transformações permanentes, exigiria indivíduos capazes de compreender criticamente a realidade, tomar decisões, resolver problemas e participar da vida coletiva. Por isso, educar não significava simplesmente transmitir conhecimentos acumulados, mas possibilitar ao indivíduo desenvolver capacidades para viver em uma sociedade em constante mudança. Essa compreensão aproxima-se da noção de experiência presente na filosofia deweyana e foi reinterpretada por Anísio a partir das necessidades históricas do Brasil (Dewey, 1959; Teixeira, 2000).

Nesse sentido, a democracia anisiana possui uma dimensão eminentemente educativa. Uma sociedade democrática não poderia existir de forma estável sem sujeitos preparados para participar dela, assim como uma educação verdadeiramente democrática não poderia desenvolver-se adequadamente em uma sociedade estruturada pela exclusão e pelo privilégio. Estabelece-se, portanto, uma relação de reciprocidade: a democracia necessita da educação, enquanto a educação democrática depende de condições sociais e políticas que permitam sua realização. Fialho e Oliveira (2022) observam que a articulação entre sistema educacional e democracia constitui um elemento fundamental da trajetória de Anísio Teixeira, especialmente em sua defesa de uma educação pública ampla, financiada pelo Estado e organizada de modo a alcançar a população em sua

totalidade. Essa interpretação evidencia que, para Anísio, a construção democrática brasileira dependia da constituição de um sistema educacional capaz de garantir oportunidades efetivas de formação.

A defesa da educação pública, nesse contexto, assumia um significado político particularmente relevante. Anísio Teixeira identificava no caráter historicamente restritivo da educação brasileira um dos obstáculos à democratização da sociedade. Se o acesso ao conhecimento e à escolarização permanecesse condicionado à origem social e econômica, a própria democracia estaria limitada, pois os indivíduos não disporiam das mesmas condições para participar da vida pública. A escola pública deveria, portanto, funcionar como uma instituição de integração social e de ampliação das oportunidades. Não se tratava apenas de aumentar quantitativamente o número de matrículas, mas de construir uma escola capaz de oferecer educação de qualidade e formação integral aos diferentes grupos sociais. A análise contemporânea de Oliveira *et al.* (2020) reforça essa dimensão ao demonstrar que a escola pública ocupava lugar estratégico na concepção anisiana de sociedade democrática, justamente por possibilitar experiências educativas orientadas pela participação, pela cooperação e pela reconstrução coletiva da experiência.

A ideia de igualdade presente no pensamento de Anísio Teixeira, entretanto, não deve ser confundida com a simples homogeneização dos indivíduos. Sua perspectiva reconhecia a diversidade de capacidades, interesses e trajetórias pessoais, mas defendia que essas diferenças não poderiam justificar desigualdades de acesso aos bens educacionais. O princípio democrático consistiria em assegurar uma base comum de formação que possibilitasse a cada indivíduo desenvolver suas potencialidades e participar da sociedade. Em *Educação é um direito*, Teixeira (1968) estabelece uma relação direta entre a democratização e a transformação da educação em direito de todos, deslocando-a da condição histórica de privilégio de determinados grupos para a esfera dos interesses públicos. Essa concepção revela uma dimensão política fundamental: garantir educação para todos significa reconhecer que todos possuem igual dignidade e igual direito à participação social.

A democracia, nessa perspectiva, também se opõe a modelos educacionais excessivamente autoritários e centrados na passividade do estudante. A escola democrática deveria possibilitar experiências de participação, diálogo, investigação e cooperação. O aluno não seria compreendido como simples receptor de informações, mas como sujeito ativo no processo educativo. Essa concepção deriva da influência do pensamento de Dewey, para quem a aprendizagem se encontra profundamente relacionada à experiência e à interação entre indivíduo e ambiente (Dewey, 1959). Anísio Teixeira procurou adaptar esses princípios às condições brasileiras, defendendo uma escola na qual a experiência escolar estivesse relacionada à vida social e preparasse os estudantes para o exercício concreto da cidadania. Assim, a democracia não seria ensinada exclusivamente por meio de conteúdos teóricos sobre instituições políticas; ela deveria ser vivenciada nas relações estabelecidas no interior da própria escola.

Essa dimensão experiencial é particularmente importante para compreender a concepção anisiana de cidadania. O cidadão democrático não seria simplesmente aquele que conhece seus direitos e deveres, mas aquele que possui condições intelectuais, culturais e sociais para participar da construção da vida coletiva. A educação deveria favorecer a autonomia, a capacidade de julgamento

e a disposição para a cooperação. Nesse sentido, a escola constituiria uma espécie de espaço social no qual os estudantes poderiam experimentar práticas necessárias à vida democrática. A análise de estudos recentes sobre educação para a democracia reafirma a atualidade dessa perspectiva ao relacionar a participação, a formação da voz dos sujeitos e a experiência escolar à construção da cidadania desde a infância (Pereira, 2022). A democracia, portanto, não aparece como uma realidade acabada, mas como uma prática que necessita ser continuamente aprendida, experimentada e aperfeiçoada.

A concepção democrática de Anísio Teixeira não conduzia à defesa de uma educação restrita à iniciativa individual ou à capacidade econômica das famílias. Pelo contrário, a democratização exigia uma atuação pública capaz de garantir condições materiais para a existência de um sistema educacional abrangente. A escola pública, nesse sentido, deveria constituir uma responsabilidade coletiva e estatal. Teixeira (1968) denuncia justamente a contradição entre a defesa formal da democracia e a manutenção de uma estrutura educacional incapaz de assegurar oportunidades semelhantes à população. A democratização da educação exigiria, portanto, financiamento público, expansão das oportunidades escolares, qualidade do ensino e organização institucional compatível com as necessidades sociais.

Essa posição permite compreender por que Anísio Teixeira pode ser interpretado como um intelectual que articulou reforma educacional e reforma social. Seu projeto não pretendia apenas modificar métodos pedagógicos, currículos ou estruturas administrativas, mas alterar as condições mediante as quais os indivíduos participavam da sociedade. A educação pública assumia, assim, uma função democratizadora porque poderia contribuir para romper mecanismos históricos de exclusão e ampliar a participação social. Nessa perspectiva, a escola deveria estar integrada à vida da comunidade e responder às necessidades concretas da população, aproximando conhecimento, cultura, trabalho, ciência e cidadania. A educação passava a ser concebida como instrumento de construção de uma sociedade moderna, democrática e socialmente integrada (Teixeira, 1968; Lima, 2011).

A concepção anisiana, contudo, não esteve livre de críticas. Parte da literatura aponta os limites de seu liberalismo e do pragmatismo como fundamentos suficientes para enfrentar as estruturas profundas de desigualdade existentes no Brasil. A ênfase na educação e na transformação das experiências escolares poderia, em determinadas interpretações, subestimar fatores econômicos, políticos e estruturais responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais. Essas críticas são relevantes porque permitem evitar uma leitura idealizada de Anísio Teixeira. Seu projeto deve ser compreendido historicamente, considerando tanto sua capacidade inovadora quanto os limites decorrentes do contexto intelectual e político em que foi formulado. Ainda assim, sua defesa persistente da escola pública e de uma educação orientada para a democracia permanece como uma contribuição significativa para o pensamento educacional brasileiro (Lima, 2011; Fialho; Oliveira, 2022).

A atualidade dessa concepção pode ser percebida na permanência de desafios relacionados ao direito à educação, à desigualdade de oportunidades, à qualidade da escola pública e à formação para a cidadania. Estudos recentes retomam Anísio Teixeira justamente porque sua compreensão da educação como elemento constitutivo da democracia continua oferecendo categorias importan-

tes para interpretar os dilemas educacionais contemporâneos (Fialho; Oliveira, 2022). A defesa de uma escola pública capaz de assegurar oportunidades educacionais amplas permanece especialmente relevante em sociedades nas quais desigualdades econômicas e sociais ainda condicionam o acesso ao conhecimento e à participação política.

Dessa forma, a concepção de democracia em Anísio Teixeira pode ser sintetizada como uma compreensão ampliada da vida social, na qual liberdade, participação, igualdade de oportunidades, experiência, educação pública e formação cidadã encontram-se articuladas. A escola, nesse projeto, assume papel estratégico porque constitui um dos principais espaços de formação das capacidades necessárias à vida democrática. Por isso, a defesa anisiana da educação pública representa, simultaneamente, uma defesa da própria democracia: garantir a todos o direito à educação significa criar condições para que todos possam participar da construção da sociedade. Como destacam estudos contemporâneos, essa articulação entre educação e democracia permanece um dos elementos mais relevantes do legado de Anísio Teixeira para pensar a educação brasileira (Oliveira *et al.*, 2020; Fialho; Oliveira, 2022).

Educação e experiência democrática

A relação entre educação e democracia constitui um dos eixos fundamentais do pensamento de Anísio Teixeira e permite compreender a dimensão política e social atribuída pelo educador à escola pública. Para Teixeira, a democracia não deveria ser entendida exclusivamente como uma forma de organização do Estado ou como um sistema político baseado na representação eleitoral, mas como uma forma de vida coletiva, fundada na participação, na cooperação, na liberdade e na igualdade de oportunidades. Consequentemente, a educação assumiria uma função essencial na construção e na manutenção da experiência democrática, uma vez que somente uma população educada poderia participar conscientemente dos processos sociais e políticos que estruturam a vida em sociedade. Essa perspectiva encontra forte aproximação com o pensamento de John Dewey, para quem a democracia constituía uma experiência social que precisava ser continuamente reconstruída por meio da participação dos indivíduos na vida comum (Dewey, 1979).

A influência de Dewey foi decisiva para a elaboração da concepção anisiana de educação democrática. Ao entrar em contato com o pensamento pragmata durante sua formação nos Estados Unidos, Anísio Teixeira passou a compreender a educação como processo permanente de reconstrução da experiência. A escola, nessa perspectiva, não deveria preparar o indivíduo para uma vida que aconteceria posteriormente, pois a própria experiência escolar já constituía uma dimensão da vida social. A educação deveria, portanto, criar situações nas quais os estudantes pudessem experimentar formas de convivência baseadas na cooperação, na investigação, no diálogo e na resolução coletiva de problemas. Estudos sobre a trajetória intelectual de Teixeira demonstram que sua experiência no Teachers College e o contato com o sistema educacional norte-americano contribuíram para aprofundar sua defesa da escola pública como instrumento de formação democrática (Winter, 2022).

Nesse sentido, a concepção anisiana rompe com uma perspectiva tradicio-

nal segundo a qual a escola seria essencialmente uma instituição de transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos. Embora o domínio dos conhecimentos sistematizados permanecesse fundamental, sua finalidade não se encerrava na memorização ou na reprodução de informações. A educação deveria desenvolver a capacidade de pensar, investigar, julgar e participar. Em Educação é um direito, Teixeira (1968) defende a educação como um direito individual e social, cuja garantia deveria constituir responsabilidade do poder público. A democratização da sociedade brasileira dependeria, portanto, da construção de um sistema educacional capaz de oferecer oportunidades efetivamente amplas à população, rompendo com a histórica associação entre educação escolar e privilégio social.

A ideia de experiência democrática é particularmente importante porque desloca a discussão da educação para além do campo estritamente institucional. A democracia, para Anísio Teixeira, não poderia ser ensinada apenas por meio de disciplinas, conteúdos ou discursos sobre cidadania. Ela precisaria ser experimentada concretamente pelos sujeitos no interior das instituições educativas. A escola deveria funcionar como uma comunidade social na qual os estudantes fossem estimulados a participar, cooperar, tomar decisões e assumir responsabilidades. Essa compreensão está diretamente relacionada à matriz deweyana, segundo a qual a escola deveria constituir uma espécie de comunidade em miniatura, na qual as relações sociais possibilitassem o desenvolvimento de hábitos necessários à vida democrática (Dewey, 1979). A interpretação dessa dimensão é reforçada por estudos que identificam, na pedagogia anisiana, uma relação indissociável entre educação, experiência compartilhada e reconstrução democrática da vida social (Lima, 2010).

A experiência democrática também pressupõe o reconhecimento do indivíduo como sujeito capaz de participar da construção da vida coletiva. Nessa perspectiva, a educação não deveria produzir indivíduos passivos, subordinados à autoridade ou simplesmente adaptados às estruturas sociais existentes. Seu objetivo deveria ser ampliar a capacidade dos sujeitos de compreender a realidade e atuar sobre ela. A escola democrática, portanto, precisaria estabelecer condições para que estudantes e professores desenvolvessem autonomia intelectual e responsabilidade social. Essa concepção aproxima-se da ideia de que a liberdade não significa ausência de limites ou de responsabilidades, mas capacidade de formular propósitos, avaliar alternativas e agir conscientemente diante das situações concretas da vida (Dewey, 1979).

Essa dimensão participativa também está presente na concepção anisiana de escola pública. Para Teixeira (1994), uma educação democrática deveria alcançar todos os indivíduos, independentemente de sua condição econômica ou origem social. A democratização educacional não poderia significar apenas a expansão quantitativa das matrículas, mas deveria envolver a garantia de condições materiais, pedagógicas e culturais adequadas ao desenvolvimento dos estudantes. Dessa maneira, o princípio democrático exigiria enfrentar as desigualdades que impediam determinados grupos de usufruir plenamente do direito à educação. A escola pública deveria, portanto, constituir um instrumento de integração social e de ampliação das oportunidades individuais e coletivas.

Essa compreensão assume particular relevância quando considerada a realidade histórica brasileira. Anísio Teixeira desenvolveu sua atuação em uma sociedade caracterizada por profundas desigualdades sociais e por um sistema

educacional marcado pela seletividade. Nesse contexto, defender uma escola pública universal significava questionar uma estrutura social na qual o acesso aos bens culturais e educacionais permanecia concentrado. Conforme argumentam estudos contemporâneos, o projeto anisiano procurava vincular a democratização da educação à própria democratização da sociedade, compreendendo a escola como instituição estratégica para a superação de privilégios educacionais historicamente constituídos (Leal; Cardozo, 2022).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro constitui uma das experiências mais expressivas dessa concepção. A proposta da Escola-Parque não representava simplesmente uma ampliação da jornada escolar, mas uma tentativa de construir um ambiente educativo no qual diferentes dimensões da formação humana fossem contempladas. Atividades artísticas, culturais, esportivas, sociais e de trabalho articulavam-se ao ensino escolar, criando possibilidades para que os estudantes vivenciassem formas diversificadas de participação e convivência. A experiência demonstra como Anísio Teixeira procurou transformar princípios filosóficos relacionados à democracia em uma experiência institucional concreta (Teixeira, 1971). Pesquisas sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro identificam justamente essa articulação entre o pensamento democrático de Dewey e a tentativa anisiana de materializar uma educação democrática em um contexto social brasileiro específico (Teixeira, 2020).

A educação democrática, entretanto, não poderia ser dissociada da atuação do Estado. Para Anísio Teixeira, se a democracia pressupunha igualdade de oportunidades, caberia ao poder público criar as condições para que a educação deixasse de ser privilégio de determinados grupos. A escola pública assumiria, assim, uma função estratégica na construção de uma sociedade democrática. Essa concepção permanece relevante nas discussões contemporâneas sobre o direito à educação, especialmente porque a consolidação de sistemas educacionais públicos e articulados continua relacionada à efetivação dos princípios democráticos estabelecidos constitucionalmente. Fialho e Oliveira (2022) retomam o pensamento anisiano destacando precisamente a relação entre sistema educacional, direito à educação e fortalecimento do Estado democrático de direito.

A experiência democrática defendida por Anísio Teixeira também apresenta uma dimensão ética. Participar da vida coletiva exige reconhecer a existência do outro, compreender diferenças, negociar interesses e construir soluções comuns. A escola, ao proporcionar experiências dessa natureza, contribui para a formação de sujeitos capazes de conviver em uma sociedade plural. Logo, de acordo com Winter (2022), a democracia, nessa perspectiva, não é um estado acabado, mas um processo permanente de aprendizagem social. Por isso, educar democraticamente significa criar condições para que os indivíduos desenvolvam hábitos intelectuais e sociais compatíveis com a vida coletiva, como o diálogo, a cooperação, a responsabilidade e a disposição para rever posições diante de novas experiências.

Essa perspectiva permanece atual diante dos desafios enfrentados pela educação brasileira contemporânea. Estudos recentes continuam identificando no pensamento anisiano elementos importantes para refletir sobre a relação entre escola, democracia e cidadania, especialmente no que diz respeito à defesa da educação pública e à necessidade de transformar a escola em espaço efetivo de participação social (Fraz *et al.*, 2024). Em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural, pelas desigualdades sociais e pelos desafios relacionados à par-

ticipação política, a ideia de uma educação que forme sujeitos capazes de pensar e agir democraticamente permanece relevante. Para Lima (2010) a educação democrática, nesse sentido, não deve ser reduzida à preparação para o exercício formal da cidadania, mas compreendida como processo cotidiano de formação humana e social. Dessa maneira, a contribuição de Anísio Teixeira para a compreensão da relação entre educação e democracia reside justamente na defesa de uma escola que seja, simultaneamente, espaço de aprendizagem, convivência, participação e construção social. Sua proposta ultrapassa a dimensão metodológica da educação e alcança uma concepção de sociedade na qual o conhecimento e a participação devem constituir bens públicos.

O papel do Estado na garantia do direito à educação

A compreensão do papel do Estado na garantia do direito à educação ocupa posição central no pensamento de Anísio Teixeira, sobretudo porque sua concepção educacional estava diretamente vinculada à construção de uma sociedade democrática. Para o educador, a educação não deveria ser tratada como benefício destinado a determinados grupos sociais, tampouco como serviço cuja oferta dependesse exclusivamente das condições econômicas das famílias. Em uma sociedade democrática, o acesso à formação escolar deveria constituir um direito universal e uma responsabilidade pública. Essa perspectiva ganha particular relevância quando considerada a trajetória histórica brasileira, marcada pela desigualdade social, pela concentração de oportunidades educacionais e pela constituição tardia de políticas capazes de assegurar uma educação comum para a população (Silva; Ferreira, 2024). Anísio Teixeira identificava nessa estrutura um dos principais obstáculos à democratização da sociedade e defendia que caberia ao Estado organizar e sustentar um sistema público de ensino capaz de garantir condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem.

A defesa da educação como direito está presente de maneira recorrente na produção intelectual de Anísio Teixeira. Em *Educação não é privilégio*, originalmente publicada em 1957, o autor questiona a tradição histórica que restringia as oportunidades educacionais às elites e sustenta a necessidade de uma escola pública capaz de oferecer uma formação comum à população. Para Anísio, a democratização educacional não poderia significar simplesmente ampliar numericamente as matrículas sem modificar a estrutura desigual do sistema de ensino. Era necessário construir uma escola pública de qualidade, organizada de modo a assegurar condições semelhantes de formação aos diferentes grupos sociais. A escola deveria, portanto, funcionar como instrumento de integração social e de redução das desigualdades, e não como mecanismo de reprodução dos privilégios existentes (Teixeira, 1994). Estudos que revisitam sua obra destacam justamente essa relação entre escola pública, democratização e igualdade social, indicando que sua defesa da educação pública estava associada a uma concepção mais ampla de democracia como modo de vida (Magoga; Muraro, 2020).

Essa posição também permite compreender que, para Anísio Teixeira, a responsabilidade estatal não se esgotava na simples criação formal de escolas. O Estado deveria garantir as condições materiais, institucionais e pedagógicas necessárias para que a educação se concretizasse como direito. Isso envolveria a construção de estabelecimentos escolares, a formação e valorização dos professores, a definição de políticas educacionais, a organização dos sistemas de en-

sino e a garantia de recursos suficientes para o funcionamento das instituições (Araujo, 2011).

Dessa maneira, o direito à educação possui uma dimensão qualitativa que ultrapassa o acesso formal à escola. A existência de uma matrícula, por si só, não assegura a realização plena desse direito quando permanecem obstáculos relacionados à pobreza, às desigualdades territoriais, à infraestrutura escolar, à insuficiência de profissionais ou à precariedade das condições de aprendizagem. Essa compreensão encontra correspondência na própria trajetória de Anísio, que atuou não apenas como pensador da educação, mas também como administrador público e formulador de políticas educacionais (Fávero, 2000).

A perspectiva anisiana aproxima-se, nesse aspecto, de uma concepção de Estado educador comprometido com a construção de condições sociais para o exercício da cidadania. A educação, quando entendida como direito universal, deixa de ser uma responsabilidade exclusivamente individual e passa a constituir uma obrigação coletiva institucionalizada. Essa interpretação dialoga com a tradição democrática de John Dewey, cuja influência sobre Anísio Teixeira foi significativa. Para Dewey, a educação encontra-se profundamente relacionada à própria experiência democrática, uma vez que a participação social depende da capacidade dos indivíduos de compartilhar experiências, investigar problemas e participar da vida coletiva. A escola, nesse sentido, não deveria preparar o indivíduo para uma sociedade democrática apenas no futuro, mas constituir, em sua própria organização, um espaço de vivência da democracia (Dewey, 1959). A apropriação dessa perspectiva por Anísio Teixeira contribuiu para consolidar uma visão segundo a qual o Estado deveria assegurar uma escola pública capaz de proporcionar experiências educativas comuns e socialmente integradoras.

Essa concepção também está relacionada à necessidade de superar a histórica dualidade educacional brasileira. Ao longo da formação do sistema educacional nacional, diferentes segmentos sociais tiveram acesso a oportunidades distintas de escolarização, produzindo uma estrutura na qual a qualidade e a finalidade da educação frequentemente variavam conforme a origem social dos estudantes. Anísio Teixeira posicionava-se criticamente diante dessa realidade e defendia uma educação comum, pública e universal, capaz de reduzir a distância entre grupos sociais. A escola pública assumia, portanto, uma função de igualização das oportunidades e de formação de uma base cultural comum. Nesse sentido, a defesa do financiamento público da educação não constituía apenas uma questão administrativa, mas uma condição política para que a democracia pudesse se consolidar em uma sociedade caracterizada por desigualdades profundas (Teixeira, 1994).

No ordenamento jurídico brasileiro contemporâneo, essa concepção encontra importante correspondência na Constituição Federal de 1988. O artigo 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O artigo 206, por sua vez, estabelece princípios como igualdade de condições para acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade. Já o artigo 208 especifica deveres estatais relacionados à oferta educacional, incluindo a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos (Brasil, 1988). (Planalto) Embora a Constituição seja posterior à atuação de Anísio Teixeira, seus princípios permi-

tem identificar a permanência de questões que estiveram no centro de sua reflexão, particularmente a universalização do ensino, a responsabilidade estatal e a relação entre educação e cidadania.

A constitucionalização do direito à educação representa, portanto, um avanço significativo, mas não elimina os desafios relacionados à sua efetivação. A literatura especializada demonstra que a garantia jurídica do direito não significa necessariamente sua concretização em condições de igualdade. As desigualdades sociais e regionais continuam interferindo no acesso, na permanência e na qualidade da experiência educacional, exigindo políticas públicas capazes de enfrentar as diferenças existentes entre territórios, redes de ensino e grupos sociais (Araujo, 2011). O problema, portanto, desloca-se da simples afirmação do direito para a criação das condições concretas necessárias à sua realização. Estudos contemporâneos também apontam que, apesar dos avanços normativos, limitações orçamentárias, estruturais e administrativas permanecem como obstáculos à efetivação plena do direito à educação, especialmente em determinadas etapas e contextos da educação básica (Ximenes; Oliveira; Silva, 2019; Silveira *et al.*, 2020).

Nesse sentido, a atuação do Estado deve ser compreendida a partir de uma perspectiva de responsabilidade pública permanente. Garantir educação não significa apenas ampliar o número de vagas, mas assegurar uma política educacional capaz de articular acesso, permanência, qualidade, equidade e participação social. Essa questão é particularmente importante quando se considera que políticas educacionais excessivamente orientadas por mecanismos de avaliação, desempenho e eficiência podem reduzir a compreensão da educação à produção de resultados mensuráveis, afastando-a de sua dimensão formativa e democrática. Pesquisas recentes sobre a educação pública brasileira ressaltam justamente a necessidade de analisar as políticas educacionais à luz dos princípios do Estado Democrático de Direito, considerando seus efeitos sobre a construção de uma educação pública efetivamente democrática (Silva; Ferreira, 2024).

A atualidade de Anísio Teixeira pode ser identificada, portanto, na defesa de que a educação pública constitui uma das principais responsabilidades do Estado em uma sociedade democrática. O Estado deveria assegurar uma base educacional comum suficientemente ampla para que todos pudessem desenvolver suas capacidades e participar da vida social. Essa compreensão permanece relevante diante dos desafios contemporâneos, pois a universalização formal do acesso à escola não é suficiente quando persistem desigualdades nas condições de aprendizagem e nas oportunidades de desenvolvimento (Fávero, 2000).

Desse modo, o papel do Estado na perspectiva anisiana pode ser sintetizado como uma responsabilidade política, social e democrática. Cabe ao poder público criar as condições institucionais, financeiras e pedagógicas para que a educação seja efetivamente universal, gratuita, de qualidade e socialmente inclusiva. A escola pública, nessa perspectiva, não representa apenas uma instituição destinada à escolarização das novas gerações, mas um espaço estratégico para a construção da cidadania e para a redução das desigualdades.



CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente monografia buscou compreender o pensamento e a atuação de Anísio Teixeira a partir da perspectiva da educação como uma via para a reforma e a transformação do Brasil. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que sua contribuição para a educação brasileira ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica, alcançando questões relacionadas à democracia, à cidadania, à igualdade social, ao desenvolvimento nacional e à responsabilidade do Estado. Seu projeto educacional estava fundamentado na compreensão de que uma sociedade verdadeiramente democrática necessitava oferecer condições educacionais amplas e igualitárias para todos os seus cidadãos. Nesse sentido, a escola pública assumia papel estratégico na construção de uma sociedade mais participativa e menos marcada pelos privilégios historicamente estabelecidos.

A análise do contexto histórico permitiu compreender que as ideias de Anísio Teixeira emergiram em um Brasil caracterizado por profundas desigualdades sociais e educacionais. A educação permanecia, durante grande parte de sua trajetória, restrita a parcelas privilegiadas da população, enquanto amplos setores sociais encontravam dificuldades de acesso e permanência na escola. Nesse cenário, sua aproximação com o movimento da Escola Nova e com o pensamento de John Dewey contribuiu para a formulação de uma concepção educacional centrada na experiência, na participação e na formação integral do indivíduo. Entretanto, Anísio não se limitou à reprodução de ideias estrangeiras, procurando reinterpretá-las diante das especificidades históricas e sociais brasileiras.

A pesquisa evidenciou também que a defesa da escola pública constitui um dos elementos fundamentais do seu pensamento. Para ele, a educação não poderia permanecer como privilégio das elites, pois a própria democracia pressupunha a existência de oportunidades educacionais mais amplas. A escola pública deveria ser universal, gratuita, laica, obrigatória e capaz de proporcionar uma formação comum, constituindo-se em espaço de integração social e desenvolvimento das capacidades individuais. Estudos contemporâneos continuam destacando essa relação entre escola pública e democracia no pensamento do autor, especialmente pela compreensão de que a educação deveria favorecer a participação social e o desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos.

Outro aspecto fundamental identificado foi a concepção de educação integral. A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e da Escola-Parque demonstrou a preocupação de Anísio com uma escola que ultrapassasse a transmissão fragmentada de conteúdos e contemplasse dimensões intelectuais, cul-

turais, artísticas, físicas e sociais da formação humana. Essa proposta revela que sua compreensão de educação estava vinculada à formação integral do indivíduo e à preparação para a participação efetiva na vida coletiva. A educação, portanto, não deveria simplesmente preparar o estudante para uma etapa posterior da existência, mas constituir uma experiência social significativa no presente.

A relação entre educação e democracia constitui, igualmente, uma das principais conclusões desta pesquisa. Para Anísio, a democracia não poderia ser reduzida às instituições políticas ou aos mecanismos formais de representação. Ela deveria ser compreendida como uma forma de vida baseada na participação, na liberdade, na cooperação e na capacidade de os indivíduos intervirem nos problemas comuns. A escola, nesse contexto, deveria funcionar como espaço de aprendizagem democrática, possibilitando experiências de participação e convivência social. Essa perspectiva permanece relevante diante dos desafios contemporâneos, sobretudo em uma sociedade marcada por desigualdades e pela necessidade de fortalecer práticas de cidadania e participação social.

Também se verificou que o Estado ocupa posição indispensável na concretização do projeto educacional anisiano. A defesa da escola pública pressupunha a existência de políticas públicas capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também condições adequadas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento. A responsabilidade estatal, portanto, não poderia ser limitada à criação de vagas, devendo envolver financiamento, infraestrutura, formação e valorização dos profissionais, organização dos sistemas de ensino e garantia da qualidade educacional. Essa concepção permanece atual, especialmente quando se observa que a universalização formal do acesso à escola não eliminou as desigualdades nas oportunidades educacionais.

Dessa forma, a questão central desta pesquisa pode ser respondida afirmativamente: o projeto educacional de Anísio Teixeira pode ser compreendido como uma proposta de reforma social e de construção democrática do Brasil. Sua “via educacional” não representava simplesmente uma alternativa metodológica para a escola brasileira, mas um projeto de sociedade fundamentado na compreensão de que a educação pública poderia contribuir para superar privilégios, ampliar oportunidades e formar cidadãos capazes de participar da vida democrática. A literatura recente continua reconhecendo a atualidade dessa perspectiva diante dos desafios enfrentados pela escola pública brasileira.

Em epítome, retomar Anísio Teixeira no século XXI significa reconhecer que muitos dos problemas por ele identificados permanecem presentes, ainda que assumam novas configurações. Desigualdade educacional, qualidade do ensino, educação integral, valorização profissional, democratização do acesso ao conhecimento e participação social continuam compondo a agenda educacional brasileira.

Por final, seu pensamento permanece como importante referência histórica e teórica para pensar os caminhos da educação nacional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. *Anísio Teixeira e a educação brasileira*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1960.
- ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 279-293, jan./abr. 2011.
- ARAUJO, Marta Maria. Um capítulo da história intelectual dos anos de 1930 aos de 1950 e a presença de Anísio Teixeira. *Revista Cronos*, Natal, v. 1, n. 2, p. 37-48, 2016.
- AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- BARBOSA, Cláudio Luis de Alvarenga. A herança da filosofia deweyana: influência na vida e obra de Anísio Teixeira. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 17, n. 34, 2003. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v17n34a2003-608.
- BARREIRA, Luiz Carlos. Anísio Teixeira e a doutrina do nacional-desenvolvimentismo. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 3, n. 2, 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR*. Arquivo Histórico do INEP, 1956.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 365-377, 2014.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. DOI: 10.1590/S0103-863X2010000200012.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1916.
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 13, p. 151-160, 2000.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ÉBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Salvador: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1969.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. atual. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 178-181, maio/ago. 2000.
- FIALHO, Nadia H.; OLIVEIRA, João Danilo B.. Anísio Teixeira, sistema de educação e de-

- mocracia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, 2022. DOI: 10.1590/ES.257567.
- FONSECA, Pedro Cezar Dutra; SALOMÃO, Ivan Colangelo. Industrialização brasileira: notas sobre o debate historiográfico. *Tempo*, Niterói, v. 23, n. 1, p. 86-104, jan./abr. 2017. DOI: 10.1590/tem-1980-542x2017v230105.
- FRAZ, Joanne Neves et al. O pensamento educacional de Anísio Teixeira: democracia e a escola. *Ensino & Pesquisa*, v. 22, n. 2, 2024. DOI: 10.33871/23594381.2024.22.2.8366.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GOMES, Angela de Castro. *A República, a política e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. Escola primária pública e democracia: concepções e desafios no pensamento educacional de Anísio Teixeira. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, 2021.
- LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. *Educar em Revista*, Curitiba, 2010.
- LIMA, João Francisco Lopes de. Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 253-272, jan./abr. 2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000100015.
- LIRA, Clésio Oliveira. A epistemologia pragmatista e instrumentalista de John Dewey e sua contribuição à experiência educativa. *Cadernos do NEFI*, v. 4, n. 1, 2026. DOI: 10.26694/cadnafi.v4i1.8195.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.
- MAGOGA, Patrícia Melo; MURARO, Darcísio Natal. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020.
- MAGOGA, Patrícia Melo; MURARO, Darcísio Natal. Anísio Teixeira, sistema de educação e democracia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, 2021. DOI: 10.1590/ES.257567.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.
- MATTOS, Michele Morgane de Melo; COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação democrática e escola pública: dos tempos de Anísio Teixeira aos dias atuais – o que há de novo? *Revista Interação Interdisciplinar*, 2026. DOI: 10.35685/wq133x15.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. A influência do pragmatismo estadunidense na filosofia da educação de Anísio Teixeira: a dimensão político-pedagógica na defesa da escola pública. *Cadernos do PET Filosofia*, v. 7, n. 13, 2016. DOI: 10.26694/pet.v7i13.2016.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5-18, 2001.
- NUNES, Clarice. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): o compromisso com uma sociedade educada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, 2012.
- OLIVEIRA, [et al.]. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e236819, 2020. DOI: 10.1590/ES.236819.
- PAGNI, Pedro Angelo. Política editorial de traduções: John Dewey na Coleção Cultura, Sociedade e Educação, dirigida por Anísio Teixeira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201844171567.
- PEDROSA, José Geraldo; SILVA, Rita de Cássia Oliveira da. As viagens pedagógicas do jovem Anísio Teixeira à Europa (1925) e aos Estados Unidos da América (1927) e sua inclinação definitiva para a educação pública. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 23, n. 40, p. 153-173, 2020.
- PEREIRA, [et al.]. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270066.
- PINTO, Jorge Eschriqui Vieira. A contribuição da educação para o exercício da cidadania em um regime democrático no pensamento de Anísio Teixeira. *História e Cultura*, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.18223/hiscult.v10i1.3371.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROSA, Michele. Os conceitos Escola Nova católica e escolanovismo católico na historiografia da educação brasileira (1992–2021). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 22, 2022.
- SANTANA, Aurelane Alves. Transformações sociais e econômicas no Brasil no século XX: da formação do mercado de trabalho às lutas por direitos trabalhistas. *Geofronter*, v. 10, 2024. DOI: 10.61389/geofronter.v10.8868.
- SANTOS, Elton Vinicius Lima dos; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Anísio Teixeira: a educação como base para a democracia. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 30, 2026. DOI: 10.22633/rpge.v30i00.21010.
- SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.
- SILVA, Ana Maria; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, 2006.
- SILVA, Ana Maria; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Uma ideia destemida ou um sonho a ser construído? Anísio Teixeira e o projeto de educação brasileira. *Série-Estudos*, Campo Grande, 2021.

- SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 521-539, 2012.
- SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 521-539, 2012. DOI: 10.29286/rep.v20i44.321.
- SILVA, Maria Helena; FERREIRA, Regina Albuquerque. Estado democrático de direito, políticas de avaliação e Educação pública no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, 2024.
- SOUZA, Roberto José Pereira Lago de; SANTOS, José Francisco dos. Anísio Teixeira: difusor do pensamento deweyano no Brasil. *Caderno PAIC*, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 721-731, 2013.
- SOUZA, Rodrigo Augusto de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 9, 2018.
- TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tipografia de São Francisco, 1928.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934. A obra teve diversas edições posteriores, inclusive a 8. ed., de 1978.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 14 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- UNESCO. *Global education monitoring report 2026: monitoring SDG 4*. Paris: UNESCO, 2026.
- VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.
- WINTER, Marcella. Anísio Teixeira's experiences at Teachers College and the quest to foster democracy through education in Brazil. *Teachers College Record*, 2022.
- XIMENES, Salomão Barros; OLIVEIRA, Vanessa Elias de; SILVA, Marina Pereira da. *Direito à educação e políticas públicas: desafios para a efetivação de uma educação de qualidade*. São Paulo: UFPR, 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Administração educacional, 13–14, 21–24, 31, 67
Anísio Teixeira, 10–70
Aprendizagem, 29–31, 34–40, 43–44, 47, 50–55, 60–65
Autonomia intelectual, 31, 36–38, 42–45, 48–52, 61–65
Autoridade pedagógica, 44, 50, 61–64

C

Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), 11, 31, 37, 42, 48, 52–55, 65, 69–70
Cidadania, 10–12, 15–21, 33–40, 42–52, 59–70
Ciência e educação, 28–34, 46–48, 53, 55–58
Columbia University, 13, 22–23
Constituição Federal de 1988, 44, 67–68
Cooperação, 31, 35–36, 39, 43–44, 50, 59–65
Cultura, 20–23, 31, 37, 42, 46–58, 62

D

Darcy Ribeiro, 55–58
Democracia, 10–12, 21–29, 30–45, 49–52, 54–70
Democratização da educação, 28–41, 42–58, 59–70
Desenvolvimento nacional, 28, 32–35, 42, 45–49, 55–58, 69–70
Desigualdade educacional, 10–12, 13–21, 28–41, 42–52, 59–70
Direito à educação, 28–40, 43–45, 49–51, 59–68
Dualismo educacional, 47, 49–51, 54, 67

E

Educação como direito, 33–40, 43–45, 49–51, 60–68
Educação democrática, 31, 35–45, 49–52, 59–66
Educação integral, 11–12, 31, 34, 37, 42, 48, 52–55, 61, 65, 69–70
Educação pública, 10–12, 28–41, 42–52, 59–70
Educação superior, 48, 55–58
Era Vargas, 13–17
Escola-Classe, 11, 31, 48, 52–54
Escola Nova, 11–12, 14–16, 28–41, 69
Escola-Parque, 11, 31, 37, 42, 48, 52–55, 65, 69
Escola pública, gratuita, laica e obrigatória, 10, 28–30, 33–41, 43, 47, 51, 61, 66–70
Estado e educação, 11–17, 28–40, 44, 50–51, 59–70
Experiência educativa, 11, 22–24, 29–40, 43–55, 59–66

F

Formação cidadã, 42–45, 49–52, 59–70

Formação de professores, 31, 37, 57, 67–70

Formação integral, 10–12, 28–31, 37, 42, 48, 52–55, 61, 69–70

G

Gratuidade do ensino, 29–30, 33, 38–41, 43, 51, 67–70

I

Igualdade de oportunidades, 12, 35–41, 43–52, 59–68

Industrialização, 13–21, 28–30, 33, 46–49

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 48, 52–54

Integração social, 36, 43–45, 49–54, 61–68

J

John Dewey, 11, 13, 22–27, 29–36, 39–40, 43–50, 53, 60–67, 69

L

Laicidade, 29–30, 33–34, 38–41, 43, 69

Liberdade, 35, 39–45, 52, 59–65

Lourenço Filho, 16, 29–32

M

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 11, 14, 17, 29–35, 38–40, 69

Modernização social, 13–21, 28, 32–33, 42, 45–49

Movimento escolanovista, 28–35, 38–41

O

Obrigatoriedade escolar, 29–30, 33, 38–41, 43, 67–69

Oportunidades educacionais, 10–12, 28–41, 43–54, 59–70

P

Participação social, 11–12, 28–38, 42–55, 59–70

Planejamento educacional, 32–35, 55–58, 66–68

Políticas educacionais, 10–17, 28–41, 44, 52–58, 66–70

Pragmatismo, 11, 22–27, 31, 36, 40, 43–47, 60–67

Primeira República, 13–21

R

Reforma educacional, 10–14, 28–41, 42–58, 59–70

Reforma social, 35–41, 42–49, 52, 59–70

Responsabilidade do Estado, 28–30, 33–40, 44, 50–51, 60–70

Revolução de 1930, 14–20, 28, 30, 32

S

Sistema educacional brasileiro, 10–17, 28–41, 44–49, 59–70

Sistema nacional de educação, 11, 16–17, 30, 32–35, 40

Sociedade democrática, 10–12, 28–41, 42–52, 59–70

T

Teachers College, 22–23, 63

Transformação social, 10–12, 28–38, 42–49, 59–70

U

Universalização do ensino, 28–41, 43–51, 59–70

Universidade de Brasília (UnB), 48, 55–58

Universidade do Distrito Federal (UDF), 56

Urbanização, 13–21, 28–30, 46

V

Via educacional, 12, 21, 42, 45, 49, 58, 69–70



BIOGRAFIA DO AUTOR

ADELICIO MACHADO DOS SANTOS



O Prof. Dr. Adelcio Machado dos Santos é pedagogo e licenciado em Filosofia, História, Geografia, Ciências da Religião, Música, Artes Visuais, Psicopedagogia e Sociologia.

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Administração e Gestão do Conhecimento. Mestre em Relações Internacionais. Especialista em Gestão Educacional, Psicopedagogia, Ensino de História e Geografia, Ensino de Filosofia e Sociologia. Licenciado em Pedagogia, Filosofia, História, Geografia, Ciências da Religião, Música, Artes Visuais, Psicopedagogia e Sociologia

Labora nas seguintes áreas de pesquisa: Economia Política Internacional, Gestão de Políticas Públicas, Sociologia das Emoções, Constitucionalismo, Artes Visuais, Planejamento Urbano e Regional, Saúde Coletiva e Desenvolvimento Rural.

Ex: Reitor, coordenador de curso, vogal da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Núcleos Docentes Estruturante (NDE) e colegiado de curso.

Integrou os Conselhos Estaduais de Educação, Cultura, Desportos e Desenvolvimento de Santa Catarina.

Militou no "staff" da Assembleia Constituinte de Santa Catarina, Assembleia Legislativa de Santa Catarina, Tribunal de Contas de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Fazenda.

Avaliador científico de projetos, eventos, editoras e periódicos.

Consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Vogal das seguintes instituições: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (ANPAD), Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos de Lazer (ANPEL), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo (ANPTUR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ANCIB), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. (ABRACE), Associação Keynesiana Brasileira (AKB).

Registrado nas seguintes organizações de controle corporativo/SC: CORECON, CREA, CRA, CRQ, CONRERP, CRECI, OMB, OAB, CRBio, MT.

Por final, deu a lume a 120 livros, 166 capítulos de livros e 508 artigos científicos.

Anísio Teixeira e a reforma do Brasil: a via educacional analisa o pensamento e a atuação de um dos principais protagonistas da renovação educacional brasileira. A obra percorre sua formação intelectual, a influência de John Dewey, a Escola Nova e a defesa da escola pública, gratuita, laica, obrigatória e integral. Examina ainda experiências como a Escola-Parque e a Universidade de Brasília, articulando educação, cidadania e desenvolvimento nacional. Ao revisitar seu legado, evidencia a educação pública como fundamento da democracia e instrumento de transformação social no Brasil.



ISBN 978-65-84364-89-9

