

COM REFERENCIA NO PENSAMENTO DOS PIONEIROS

REVISTA  
**SABERES  
DA AMAZÔNIA**

CIÊNCIAS JURÍDICAS, HUMANAS E SOCIAIS



**VOL. 5 | N. 11**

Julho-Dezembro 2020 | ISSN: 2448-0576

## FORMAÇÃO DOCENTE E SUCESSO NA ESCOLA: INTERPRETANDO A CRISE EM EDUCAÇÃO COM REFERÊNCIA NO PENSAMENTO DOS PIONEIROS

Rosangela Aparecida Hilário  
Eduarda Francelino Vieira  
Jairo Carioca de Oliveira  
Sâmia Valéria N. de Oliveira

**Resumo:** O objetivo central deste estudo foi produzir um diagnóstico sobre a perenidade da crise em educação, referenciados pelos estudos de Anísio Teixeira, principalmente o texto “ A crise Educacional Brasileira”, escrito em 1953, o Manifesto dos Pioneiros, em que Anísio foi o mentor e articulador e é, ainda hoje, um documento importante para se refletir sobre a ambiguidade existentes entre a (falta) de projeto para a educação popular/pública e uma educação para a burguesia que não vence o atraso, a dualidade de objetivos entre formação geral x formação para o trabalho e as relações quase perversas entre o ensino público e o privado, bem como as implicações e marcadores sociais de um país estruturado sobre a escravização de pessoas e normalização do racismo. Como contribuição a fortalecer este conhecimento em processo, e dentro de uma proposta de radicalizar para superar os impactos da interseccionalidade sobre as vivências e existências de crianças pretas, foi feito um estudo a partir do pensamento pedagógico de Darcy Ribeiro no tocante a educação popular e universalização de ensino, bem como a proposta de interpretação da interseccionalidade no chão da escola real. Para tanto foi feito o confronto entre o léxico e conceitual para a definição do que pode ser interpretado como sucesso na escola. As principais categorias em análise foram qualidade e sucesso na escola pública e formação inicial docente e sucesso na escola. A hipótese defendida neste estudo foi a de que o sucesso na escola é produzido por um estatuto desenvolvido pelas professoras articulando formação ubíqua, híbrida e permanente em ação com uma gestão administrativa comprometida com avanços pedagógicos, mas, que em grande medida não leva em consideração os impactos de raça, sexualidades e gênero nas vivências. Como consideração para encerrar o texto e encaminhar ao debate, ao final desta retomada do pensamento dos dois Professores, conclui-se que o pensamento e obra de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro permanecem atual e revolucionária e não foram ainda suficientemente interpretados a luz dos novos fenômenos surgidos com a lei de cotas, a democratização do ensino fundamental e as sucessivas reformas educacionais do final do século XX.

**Palavras-chave:** Interseccionalidade; Formação docente, Sucesso na Escola; Crise na educação, Formação Permanente, ubíqua e híbrida.

**ABSTRACT:** Abstract: The main objective of this study was to produce a diagnosis about the perenniality of the crisis in education, referenced by the studies of Anísio Teixeira, mainly the text “The Brazilian Educational Crisis”,

written in 1953, the Manifesto of the Pioneers, in which Anísio was the mentor and articulator and is, even today, an important document to reflect on the ambiguity existing between the (lack) of a project for popular/public education and an education for the bourgeoisie that does not overcome backwardness, the duality of objectives between training general x training for work and the almost perverse relationship between public and private education, as well as the implications and social markers of a country structured on the enslavement of people and normalization of racism. As a contribution to strengthening this knowledge in process, and within a proposal to radicalize to overcome the impacts of intersectionality on the experiences and existences of black children, a study was carried out based on the pedagogical thinking of Darcy Ribeiro regarding popular education and universalization of teaching, as well as the proposed interpretation of intersectionality on the ground of the real school. Therefore, a confrontation was made between the lexicon and the conceptual for the definition of what can be interpreted as success in school. The main categories under analysis were quality and success in public school and initial teacher training and success in school. The hypothesis defended in this study was that success at school is produced by a statute developed by the teachers articulating ubiquitous, hybrid and permanent training in action with an administrative management committed to pedagogical advances, but which, to a large extent, does not take into account the impacts of race, sexualities and gender in experiences. As a consideration to close the text and forward to the debate, at the end of this resumption of the thoughts of the two Professors, it is concluded that the thought and work of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro remain current and revolutionary and have not yet been sufficiently interpreted in the light of new phenomena emerged with the quota law, the democratization of fundamental education and the successive educational reforms of the late 20th century.

**Keywords:** Intersectionality; Teacher training, Success at School; Crisis in education, Ongoing, ubiquitous and hybrid training.

### **Sucesso na escola. Qual sucesso, para quais sujeitos e para qual escola?**

Este texto ficou guardado durante algum tempo. A motivação para torná-lo público se misturava com uma leniência em finalizá-lo a luz das autoras e temática a que tenho me dedicado nos últimos anos. Nossas produções, já bem escreveu Conceição Evaristo, se misturam as nossas vivências e sobrevivências: são escrevivências. Então, uma estudante da graduação me desafiou a retomar a leitura de Anísio Teixeira, a quem eu sempre havia considerado um homem a frente de seu tempo, em que se pese algumas de suas colocações. Anísio Teixeira foi, a sua maneira, um defensor da escola pública



universal como pressuposto para a cidadania independente do lugar que a pessoa estivesse na pirâmide social. Obviamente, é preciso ler suas produções contextualizadas ao tempo histórico.

A ocasião se tornou propícia agora: para orientar ao/as estudantes que assinam comigo esse artigo retomei a leitura e percebi mais convergências do que divergências e ousei submetê-la a meus pares.

Feito o preâmbulo, ratifico minha posição de que minha “objetividade” e “neutralidade” é a possível para cientistas pretas que vivenciam os fenômenos que estudam: uma escola que não foi feita para todas as pessoas e mascara racismo imputando a crianças inadequações e indisciplina em função de formação de professoras que não considera assimetrias sociais e ser o Brasil um país continental: educação de fato no Brasil é bem caro a que poucos e poucas têm acesso. O material é, fora raras e honrosas exceções, resumido a livros didáticos de baixa qualidade que invisibiliza histórias e memórias, não discute interseccionalidade e seus impactos nas vivências e reescreve a história de acordo com as conveniências do “coronel” da vez. Nem mesmo as regionalidades são consideradas para as proposições de currículos escolares e eventuais materiais de apoio. Assim, ter sucesso no percurso escolar é para corpos que já vem determinados e raramente se parecem com os de pessoas fora do “padrão” do sujeito universal a que todos os outros devem se ajustar: branco, homem, rico, cisheterossexual e cristão.

Isso posto, acreditamos importante ratificar o conceito de sucesso com o qual iremos estruturar essa reflexão: sucesso é a palavra que, de acordo com o Aurélio, define “resultado de um evento com grande prestígio, êxito ou popularidade”. Para alcançar êxito um evento carece de um planejamento que faça a cartografia de todo o percurso perfilando necessidades, vulnerabilidades, contradições e possibilidades de avanços. Preciso se faz estruturar o percurso para evitar sobressaltos que impeçam chegar ao final em bom termo. Não se pode mudar a intenção antes de finalizado ao processo sob pena de exaurir recursos e não qualificar ao evento produzindo resultados. Para um evento obter sucesso é preciso avaliar necessidades, metas, recursos, possibilidades, mensurar resultados, redirecionamentos e (por que não?) provocar desejo de participar e procura de um público de interessados/sujeitos.

Nesta perspectiva, entender o que se está nomeando como sucesso nas práticas dos professores nas escolas públicas tendo como ponto de referência o documento curricular ao longo dos últimos cinco anos, em relação aos atributos organizado em torno de seu projeto de exercício da docência a partir da formação inicial, em confronto com as necessidades da escola real, passa por um entendimento do léxico, analisado a luz das digressões e transgressões necessárias para desafiar ao estabelecido pela máxima simplificadora de que faltam professores e os que existem são mal formados.

Os professores “bem formados” com mestrado e doutorados e afeitos a pesquisa para organização de suas rotinas escolares não permanecem na Educação Básica: vão em busca de melhores oportunidades para exercer sua identidade docente, seja junto aos cargos da burocracia oficial da educação, seja por meio das instituições de ensino superior. E por condições melhores estamos nomeando estrutura mínima nas escolas (salas de leitura, ar-condicionado, laboratórios, energia elétrica, transporte escolar, metas e objetivos claros traduzidos em um projeto educacional com um prazo mínimo para execução, por exemplo), um plano de carreira que não mude de acordo com os ventos da gestão em exercício, continuidade de ações e um projeto pedagógico que contribua para fixar pessoas no território e evitar o eterno fazer/desfazer e refazer para driblar a falta de quadros para pensar um plano de desenvolvimento social permanente e urgente.

Na análise dos pontos da Base Nacional Comum Curricular, em parágrafos que trata do ensino de linguagens e seus códigos, têm-se a sensação de que o documento foi feito muito mais para apequenar processos de ensinar e aprender do que efetivamente cartografar possibilidades: mesmo agora um item chamado projeto de vida parece um apêndice retirado das elocubrações de algum burocrata, não considerando diferenças, processos e vivências. Parte da mística da existência da juventude universal retratada no programa televisivo “malhação”: branca, com quarto, computador e celular que vive a fazer selfies para as redes sociais.

Portanto, a primeira constatação é a de que não faltam professores dispostos a traduzir em ações pedagógicas ao documento: faltam pessoas interessadas na docência em função das condições de trabalho, da falta de reconhecimento social da profissão, da falta de objetivos claros traduzidos em

um projeto de educação ajustado para as necessidades de um espaço que precisa do conhecimento formal para se desenvolver de maneira sustentável e com sucesso em práticas e ações para todas as crianças.

O texto que se apresenta aqui tem a intenção de compreender a aplicação do conceito para além do léxico: traduzir com sensibilidade resultados alcançados por crianças e comunidades em processos e ações que se traduzem em aprendizagem efetiva e bons resultados no desenvolvimento de saberes, articulando um projeto de interesses/desenvolvimento pessoal ao de avanços sociais importantes.

Sucesso aqui não está atrelado exclusivamente aos resultados de índices e avaliações, a colocar em um mesmo patamar sujeitos, condições, estrutura e trajetórias diferentes, mas, de acordo com as soluções possibilitadas pelas comunidades diante do entendimento da função e importância da escola para o espaço, professores satisfeitos em fazer parte do corpo escolar e uma liderança positiva e autônoma na gestão escolar dividida para efeito de produzir resultados, mas, não segmentadas: a gestão pedagógica e administrativa. Para tanto, resgata soluções a partir de uma proposta educativa cujas normas só são modificadas a partir da necessidade manifesta pela comunidade, a partir das suas representatividades e voz nos Conselhos, Grêmios e outras associações para os alunos. As Escolas são parte da comunidade, que se orgulha em tê-las, conserva e zela.

Como alternativa metodológica, para este momento, foi utilizada a revisão bibliográfica de textos e documentos, tendo como pressuposto básico a interpretação do sucesso para além do léxico.

O texto apresenta fragmentos da trajetória recente de pesquisa, resultado de uma ação pedagógica para a formação de professores durante o período de isolamento social exigido pela pandemia do covid 19, que redundou em um projeto voltado para a reflexão teórica sobre a ação, tendo como recurso metodológico a análise inspirada na ação desenvolvida na urgência e emergência.

Em consonância com a supervisão em um projeto de iniciação científica e coerente com a temática a qual me dedico em meu ofício de professora, a discussão centra-se em como os currículos de formação docente contribuem para a consolidação de uma identidade docente que promova práticas

pedagógicas de sucesso para a aprendizagem, para além das avaliações institucionais escolares para crianças pretas, pobres e periféricas.

O texto está estruturado em duas unidades. Na primeira, foi retomada parte da discussão conceitual e política sobre projeto político educacional para o Brasil fora do eixo centro sul, o conceito de sucesso tendo por parâmetro os estudos de Anísio Teixeira, o Manifesto dos Pioneiros e a o pensamento pedagógico avançado de Darcy Ribeiro para fomento de desenvolvimento social. As principais categorias em análise foram qualidade e sucesso na escola pública, documentos oficiais: impelem ou impedem ao sucesso das práticas docentes, formação inicial docente e sucesso na escola e tecnologias na educação e resultados de aprender e ensinar para além do sujeito universal.

Como títulos e subtítulos deste texto ora são utilizadas provocações das pesquisadoras em relação aos contextos, ora um transbordamento pela linha que separa/aproxima a narrativa da literatura.

Como consideração provisória para encerrar ao texto e iniciar ao longo debate que permeará as ações no fortalecimento do ofício de professora, têm-se como resultado o fato de que a obra de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, como estratégia para o desmonte das máximas simplificadoras e enfrentamento da crise perene em educação, podem cumprir um importante papel na formação teórica de um pensamento pedagógico que reverbere em práticas pedagógicas de sucesso para viver, interagir e aprender na escola universalizada. Um projeto educativo para desenvolver a aldeia: da escola que temos para a escola que precisamos.

Importante ratificar que as máximas simplificadoras, no entendimento aqui evidenciado, são os discursos incompletos que tentam justificar laudos deficientes em relação às questões educacionais inerentes à organização social do Brasil, os quais estão determinando o funcionamento da educação nacional, sobretudo da educação pública: a identificação do lócus, as condições em que surgem e se propagam as máximas simplificadoras, bem como seus efeitos sobre o fazer docente que impactam políticas públicas e documentos norteadores, redundando em avaliações que apresentam como recorrente o insucesso escolar e determinam a insuficiência ou má formação de professores são parte importante da análise.

Em 1932, no Manifesto dos Pioneiros, o primeiro parágrafo era dedicado a argumentar sobre o tamanho e importância de configurar/perfilar uma educação para as massas como estratégia para o desenvolvimento social e econômico. O processo, em face da diversidade étnica, cultural, geográfica e social com que o Brasil foi povoado e colonizado necessitaria contemplar diferentes leituras de mundo, jeitos e maneiras de dizer a palavra, sabores e sotaques de um país de dimensões continentais.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e a iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (Manifesto do Pioneiros, 1932)

O desafio consistia não só em aumentar/expandir o número de escolas, formar professores e adequar/organizar o projeto educativo de acordo com as demandas sociais emergentes, em um país que pretendia ser grande, mas principalmente desenvolver um conjunto de conteúdos elementares, tratados a partir de um olhar científico e não improvisado, capaz de ressaltar a alteridade sem desconsiderar as necessidades da coletividade. Ou seja: o desenvolvimento de conteúdos capazes de criar um centro de interesses articulados a desenvolvimento social.

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins da infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário e não poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam colocadas no mesmo nível, a educação chamada “profissional” (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. (Manifesto dos Pioneiros, 1932)



No texto, de quase 100 anos, ficavam evidenciados que a falta de um projeto político e pedagógico para a educação nacional não contribuía/contribuiu para o traçado/determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) para todas as pessoas, todos os cidadãos, se configurando a educação escolar naquele momento (como agora) em livresca, memorizadora; enfim: uma “mão” de verniz para os filhos da elite econômica acreditarem que eram também a intelectual.

A classe trabalhadora restava a escola de ler, escrever e contar. Ler ordens recebidas para vender barato sua força de trabalho. Escrever relatórios técnicos cuja compreensão não permitia a fruição da leitura de deleite, de prazer por se constituir em juntar letras “tecnicamente” atribuindo-lhes significado, mas, não para além dos sentidos. Contar quantos dias faltavam para aposentadoria de trabalhos que poucos ou ninguém queria fazer. Ou seja: desempenhar melhor seu “ofício” e não desaprender qual era o “seu lugar”. A Escola brasileira não tinha encontrado seu caminho, sua vocação e seu projeto de formar cidadãos para a escolha. Faltava a elite econômica que ocupava os postos na política visão para o entendimento de que um projeto de educação universalizada, com atenção as demandas e vocações de um país que precisava desenvolver suas potencialidades, o investimento em educação para todos era a única escolha possível:

Somente nos fins do século 19, começa-se, no mundo, a rever e a transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum, ou melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. A Escola chamada tradicional, com a sua organização, o seu currículo, os seus métodos somente teriam eficiência para o tipo muito especial de alunos a quem servira, isto é, aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos. Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fez uma instituição mais ou menos inútil para a maioria de seus alunos. (TEIXEIRA, 1999, p.312)

Em que se pesem as reformas e o esforço por contemplar desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases um processo educacional onde coubessem todos os sinônimos para diferença e diversidade, em última análise um dos fins

a que o conhecimento conduz, os avanços para promover a partir da escola e do conhecimento a igualdade de oportunidades, está ainda muito aquém do desejado, do esperado e do necessário.

Em primeiro lugar caneta de legislador e pressão do gestor do sistema não promovem a revolução das canetas. Formar cidadãos comprometidos em viver e conviver e sobreviver em um mundo em plena transição paradigmática exige bem mais que inclusão de disciplinas em um currículo de educação básica, artigos e incisos na legislação.

(...) não julguem os que estão a me ouvir que haja em minhas palavras quaisquer resquício de uniformidade e igualdade ou de modelo oficial na formação da cultura do ocidente. Quero, apenas afinidade nos propósitos de intransigente defesa da democracia cristã. Situo-me entre os que consideram de importância vital para a sociedade um certo atrito entre os seus componentes. Enquanto na mecânica o atrito é fator de perda de energia, na política ele significa, via de regra, força geradora de notáveis conquistas. Dirigindo nosso pensamento para as precedentes afirmações, devemos sentir o quanto precisa de renovação o sistema educacional brasileiro para que dele extraiam, as gerações vindouras, o máximo de utilidade em proveito do porvir de nossa Pátria. (TEIXEIRA, 1956, pg. 181 e 182)

É necessário pragmatismo e clareza para o entendimento de que nem todas as crianças querem/serão das letras, dos números, médicos, advogados, engenheiros e professores: os avanços da tecnologia da educação permitem sonhar novos sonhos que agreguem felicidade a função laboral e não metrifiquem sonhos. Nem mesmo as escolas da elite econômica formam só “doutores”. Parece-nos que a jornada de imersão na teoria para planejamento de um processo de universalização perfilado em um projeto de educação pública, de qualidade e universalizada deve contemplar a reflexão de que pessoas tem “projetos de vida” diferentes e compreensão diversificada sobre o que seja protagonismo para a própria vida. Para esta finalidade, a Escola de Educação Básica com conteúdo essencial para o exercício pleno da cidadania, precisa se reinventar, reorganizar e se afastar da ideia de que quantidade é sinônimo de qualidade.

O movimento de renovação educacional para que caibam todos os sinônimos de aprender/conhecer para ser mais feliz, na interpretação do Manifesto, deveria começar pelo fim do dualismo perverso das escolas.

Professores, especialistas em educação, formadores de professores precisariam somar esforços para traçar parâmetros factíveis tendo como pressuposto básico que escola, para qual aluno, com quais intenções (aspectos filosóficos e social) e como viabilizar a instituição para o alcance efetivo de todas as pessoas para, a partir de pontos de partida diferentes, alcançarem resultados de sucesso no desenvolvimento de suas capacidades e organizarem seus caminhos e como/para onde percorrê-lo.

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia a classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou o 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantém o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo ao momento em que a matéria de ensino deve diversificar-se em ramos de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade as matérias do que o “método de sua aquisição”, a escola moderna estabelece para isto, depois de 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social. (Manifesto dos Pioneiros, 1932)

A desarticulação/desencontro entre currículo de formação inicial de professores e currículo da educação básica tem se apresentado como um dos principais fatores para que falte ao magistério “[...] um profissionalismo em seu grau mais elevado. Ela pressupõe, muito além da competência técnica, uma dedicação extrema e um compromisso público com os projetos e valores socialmente acordados.” (MACHADO, 2009, p.120). Currículos poluídos, pulverizados em até 60 disciplinas em 3200 horas, período parcial e quatro anos de Curso resultam em “bocadinhos” pedagógicos que não dão conta nem de apresentar conceitos. O resultado nas rotinas pedagógicas são professores que não sabem qual a função da formação inicial, que não transcende para além das longas citações feitas pelos professores no processo formativo, da falta de comunicação entre o que foi aprendido na Faculdade e as ações que deve empreender em sua vida profissional. O distanciamento entre Educação Básica e Ensino Superior produz repetidores de máximas simplificadoras e não

inspiradores de conhecimento. Não estamos formando bons narradores para o fenômeno da vida.

Em face desta problemática, tem havido, principalmente nos espaços mais afastados dos grandes centros urbanos, onde a prática de escolas privadas ainda não é uma constante, a formação de escolas de resultados diferenciados. E o que teriam estas escolas de diferentes das outras? Em princípio, o essencial para exercer sua missão pedagógica e social: professoras, livros, apoio pedagógico e administrativo, conselhos funcionando e regras claras que não mudam a todo momento. As professoras estão na escola há pelo menos cinco anos e conhecem o entorno da escola, suas vulnerabilidades e avanços. Todas as pessoas trabalham para o desenvolvimento de um projeto coletivo de avanços, mas, tendo por base o plano individual de escolher percursos.

Na cruzada a favor da inclusão sobre todos os aspectos, as ciências da educação em seu tratamento curricular, têm pesado, sobrecarregada e leniente em uma produção desarticulada e apartada dos dilemas e fenômenos da escola. As licenciaturas parecem ser, desde sempre, arremedos envergonhados dos cursos de Bacharelados, apequenadas e apartadas de sua função de formar professores.

Os Departamentos de Educação, nessas escolas de filosofia, por terem propósitos vocacionais, são, porque acadêmicos, ou de menor prestígio, havendo forte pressão para se fazerem também departamentos acadêmicos para ensinar Pedagogia, Resultaram de tudo isto, com dissemos a princípio, a deterioração generalizada das escolas normais e a confusão de objetivos da escola secundária, transformadas sobre o impacto de sua expansão, em escolas de cultura comum e prática, mas conservando seus professores de formação vagamente acadêmica. Uma das consequências talvez inesperada desse estado de coisas é a complacência com que o país recebe o fato de serem quase 50% leigos, ou seja, não diplomados, os professores primários e não chegarem a 30% os professores secundários diplomados pelas Faculdades de Filosofia. (TEIXEIRA, 2001, p.205)

Anísio Teixeira, em 1966, em uma publicação para o Conselho Federal de Educação, sobre o papel do magistério frente a urgência de avanços na produção e economia brasileira para além da produção agrária, alertou para a necessidade de formar uma classe de profissionais em condições de dar materialidade a um plano de ação capaz de valorizar diferenças individuais,



tratando os desiguais com oportunidades e transformando, modificando o pensar simplista em oportunidade de crescimento.

Teixeira sinalizava para o fato de sermos herdeiros de um “dualismo orgânico de duas sociedades, primeiro dos senhores e escravos, depois de senhores e povo, e que iriam se integrar progressivamente na sociedade de classe média em processo.” (1966, pag. 278-287)., o que sempre fez com que existisse dois sistemas escolares: um voltado para a formação da elite e manutenção do status quo, mantido e com fomento do governo central, rígida e uniformemente. Outro, destinado as camadas populares e formado pelas escolas primárias e escolas médias vocacionais, sob controle dos governos provinciais, mais tarde elevados a condição de Estados.

O sistema destinado as elites (quando não mandavam seus filhos para estudar na Europa/França) era federal, e o sistema popular e da classe média, estadual. As Escolas mantidas pelo Estado tiveram sua expansão acelerada, oportunizando inclusive, as mulheres chances reais de educação formal. As Escolas Normais se constituíram na maior parte dos estados do eixo centro-sul, em escolas de acentuado prestígio e disputa. O modelo funcionou até o final da primeira grande guerra, quando a necessidade de formar mão de obra para o processo de industrialização iminente e urgente, fez com que o arranjo entre em crise

A situação está a exigir profunda transformação dos Cursos das Faculdades de Filosofia, pela adoção de currículos especiais para a preparação da grande variedade de professores secundários dos 1º e 2º Ciclos e pela criação da escola pós-graduada de educação para a formação pedagógica, após os cursos de bacharelado, do professor já para os cursos médios, já para as escolas normais. Estas escolas normais deverão constituir estabelecimentos de nível de colégio com curso de três, quatro ou cinco anos de estudo para a formação do professor primário do curso elementar de quatro anos e complementar de dois anos, ora em vias de serem instituídos. Impõe-se que se façam escolas tipicamente vocacionais, que integrem os sistemas estaduais de educação dentro de sua tradição original. (Teixeira, 2001, p. 205)

Na Região Norte, a elite da borracha (os Coronéis de Barranca) importou da Europa modos e manias que não cabiam nos trópicos: roupas pesadas de tecido idem, livros escritos em latim para herdeiros que mal sabiam ler português. Todo o esforço foi mantido para fazer sobressair e manter a diferenciação entre o seringalista e o seringueiro: o Coronel mandava suas filhas estudarem para

professora no Rio de Janeiro para aumentar o potencial de casamento, torná-la bom partido e ao filho homem, herdeiro das terras e dos seringais que “sangravam” para manter luxos e excessos, a estudar na França, Suíça ou outros centros de excelência. Para os Seringueiros restava cuidar de suas coisas, lavar suas roupas e beber água a partir das águas barrentas do Rio Madeira e seus afluentes: O Mamoré mais ao Norte, O Jamari na Região Central e o Guaporé a Noroeste. Seus filhos aprendiam o suficiente nas escolas leigas para se manterem nos seringais obedecendo: quem sabia um pouco mais ensinava a quem não sabia nada. Misturavam-se no mesmo espaço adultos e crianças. Não por acaso, o Brasil em geral e a Região Norte, em particular, foram dos últimos lugares a implantar a Universidade Pública. A Universidade Federal de Rondônia tem 36 anos e foi iniciada a partir das demandas da elite econômica local que não queria mais que suas filhas fossem para fora de o Estado estudar: queria mantê-las próximas. Foi assim que se iniciaram os Cursos de Licenciatura no Estado.

As escolas superiores brasileiras, não obstante serem profissionais, cumpriam, de algum modo, herdadas do passado, as funções de educar o homem para a cultura geral e desinteressada. Assim sendo, a sua elite formava-se em escolas superiores que, embora visando a cultura profissional, davam sobretudo ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões de direito e de medicina. Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente europeia. De modo que tínhamos duas alienações do ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino voltado para o passado, nos leva ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda cultura transmitida era europeia. Recebíamos ou a cultura do passado, ou a cultura europeia. E nisto tudo o Brasil era esquecido. A classe culta brasileira refletia a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga – latina e grega – do que nossa própria cultura. (TEIXEIRA, 2010, p. 93 e 94)

Mas, um projeto educativo de sucesso se faz apenas a partir de uma proposta de formação docente “forte”? Até aqui, parece que não. Foi delineado no percurso da pesquisa que mais do que sempre, um projeto educativo de sucesso na formação de cidadãos proativos, deve entremear conteúdos essenciais, valores projetos de desenvolvimento pessoal e contribuições ao desenvolvimento social.

A qualidade na proposição e execução de ações para o sucesso na escola precisa considerar um projeto pessoal para a vida articulando textos e contextos. Qualidade nas práticas pedagógicas não são mensuradas apenas por resultados

de avaliação externa/interna: são resultantes das ações combinadas entre projeto pessoal para o futuro, com entendimento do passado e os impactos de uma escolarização tardia as classes populares.

Na cidade de Porto Velho, Capital do Estado de Rondônia, existe um consenso sobre a qualidade das escolas, não se excetuando as privadas: custam caro e obtém resultados pouco acima das escolas públicas. Segundo dados sinalizados pelo Seminário “Alfabetização e Qualidade”, pelo Movimento Rondônia pela Educação (MRPE) no último semestre de 2017 <sup>1</sup>(últimos dados disponíveis), em parceria com outros entes da sociedade civil, o estado tinha 130.000 analfabetos/as (pessoas que não sabem escrever nem ao próprio nome) e 270.000 analfabetos funcionais (pessoas que “sabem” ler e escrever palavras, mas não as interpretar a luz dos múltiplos contextos. O total absoluto seria algo em torno de 400.000 pessoas apartadas do exercício da cidadania plena, em uma cidade que tem aproximadamente 1.800.000 pessoas, é um número estarrecedor. Considerando que a palavra é a porta de entrada para outras possibilidades e textos, significa que pessoas que vivem uma vida compartimentada em possibilidades/viabilidades.

No percurso, pode-se dizer que existem muitas políticas educacionais em exercício, logo, na mesma medida, existe um excesso que não consegue cumprir com o prometido em suas agendas internas que se voltam à população. Mais que um número elevado de políticas educacionais, faz-se necessário um número suficiente destas, pois, assim, em vez de uma distribuição equivocada de recursos financeiros, materiais e humanos, teriam resultados mais satisfatórios ao invés de contundentes.

Mas, tomando como empréstimo as palavras de Machado “Sem dúvida, algo vai mal com a educação brasileira. Tarefas que muitos países de nosso continente praticamente realizaram no século XIX, como eliminação do analfabetismo, parecem, para nós, eternos desafios.” (2009, p. 96). Portanto, na análise crítica dos números e dos textos produzidos para justificá-los e/ou apresentar as ações empreendidas pelo conjunto de pessoas é possível pressupor que, mesmo com tantas políticas tendo sido desenvolvidas ao longo dos anos, a descontinuidade, a falta de proposição no estabelecimento de metas

---

<sup>1</sup> Assim como o resto do país o Movimento entrou em um processo de letargia ao longo dos últimos cinco anos e não se reuniu ou produziu indicadores.

e prazos liquefez os recursos que escoaram pelo ralo do desperdício e da falta de planejamento.

Como exemplo de mau uso de recursos públicos podem ser citadas duas políticas públicas que, se estivessem atentas as vozes que emergem do interior da escola, fossem feitas a partir de um planejamento voltado para resultados nas diversas comunidades e aplicados como mais um recurso, e não único, seria um insumo fundamental em rincões onde faltam livros e outros materiais importantes para o acesso a cultura letrada: o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa de Alimentação Escolar.

Durante o isolamento social da covid 19 foram propostas soluções de acordo para mitigar as múltiplas necessidades causadas em função de uma política mais efetiva de assistência social: trabalharam o tempo dedicado a formação continuada para repensar os usos para o livro didático e articularam ação/intenção “na marra” para a tecnologia com o trabalho remoto. Além disto, utilizaram a autonomia possível para reverberar decisões a favor do alunado, como foi o caso de transformar merenda escolar em alimentação a ser levada para as casas.

Por fim, milhares de reais são gastos no Programa Nacional do Livro Didático que trabalha com representações antropológicas, sociais, de vivência de um Brasil que não existe, pasteurizado, insípido e inodoro. Desconsidera os sabores, as cores, os cheiros e temperos que compõem a nossa mestiçagem. Chegam as escolas e ficam “entulhando” salas e armários, rejeitados pelos professores. Ou, se transformam em “bíblia” das atividades pedagógicas: o professor nem considera utilizar como apoio. Segue sistematicamente ao proposto pelo livro didático, sem reflexão, sem problematização, sem confronto. Na verdade, em grande parte das escolas quem determina o currículo mesmo, é o livro didático.

(...) nenhum país do mundo investe tanto na distribuição de livros didáticos para a educação básica como o Brasil. Pelo menos 60 milhões de livros por ano desde 1993, mais de 120 milhões nos últimos anos. A despeito da grande alegria das editoras, os resultados efetivos de aporte de recursos não são perceptíveis. A centralização na distribuição faz com que, em alguns casos, os livros nem cheguem ao destinatário final, ou o façam em épocas inoportunas, tendo em vista o desenrolar do ano letivo. A voz dos Professor deveria ser muito mais importante do que é no momento da escolha. Seria um contrassenso afirmar-se que os livros doados atrapalham, mas a situação serve de exemplo a ilustrar o fato de que o modo como os investimentos são



administrados e distribuídos é mais importante do que seu montante.  
(MACHADO, 2007, p. 97)

Por fim, torna-se imprescindível ratificar que o sucesso de uma escola só pode ser medido/comparado com ela mesma. Escolas são diferentes e seus projetos para ação não podem ser centralizados a partir da burocracia. Documentos oficiais com mais de mil páginas, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular, trancam pautas, atrasam avanços e não são apropriados pelo magistério. Documentos escolares são norteadores e devem se pautar pela coesão, coerência e poder de síntese. Deveriam contemplar interesses coletivos e não privilegiar grupos. Afinal “As escolas sempre serão diferentes, como as pessoas são diferentes, em decorrência de seus projetos. A busca da qualidade em educação nem de longe pode ser assemelhada a uma caracterização dicotômica das escolas.” (MACHADO, 2007, p.102). Paredes e prédios sem professores fortes em sua identidade profissional, autônomos e em sentido de pertencimento ao espaço em que exercem seu ofício não são capazes de produzir ações de sucesso. Professores estimulados, com estrutura, apoio e liderança é que são.

### **Darcy Ribeiro: o defensor radical da escola pública**

Darcy Ribeiro foi um entusiasta das ideias de Anísio Teixeira: nas concepções defendidas em livros e ensaios, para o professor/senador/antropólogo, Teixeira representou uma fecundidade das ideias de como a educação foi/é uma estratégia eficaz para desenvolvimento social que reverbera em crescimento econômico, melhoria da qualidade de vida e diminuição dos “pequenos defeitos de fabricação” com que os sujeitos nascem/se desenvolvem. Darcy Ribeiro nunca negou a influência do intelectual baiano em seus estudos e nos projetos que organizou e defendeu.

[...] A posição oposta a essa é a posição de Anísio Teixeira, do Fernando, Paschoal Lemme e de tantos outros que eram, que firmaram o Manifesto dos Pioneiros. O Manifesto dos Pioneiros era o pensamento revolucionário de (19)30 ainda inovador. Getúlio (Vargas) chega e faz a maior transformação social que houve no Brasil. Legaliza a luta de classe, estabelece tudo que está na Consolidação do Trabalho agora, estabelece a jornada de 8 horas, o direito de férias, a estabilidade no emprego. Então, a revolução de (19) 30 teve um

impuch muito importante, depois um retrocesso fascista, mas teve um impuch renovador fantástico. Criou o Ministério da Educação e Cultura, depois criou a primeira Universidade. Pois bem, esse pensamento foi levado à ação, á prática de governo com Anísio Teixeira no Distrito Federal. O Anísio fez trinta e tantas grandes escolas. Revolucionou. (RIBEIRO, 1994, p. 117)

O Professor Darcy Ribeiro pautou suas ações, no magistério e na militância política, pela defesa apaixonada e intransigente da escola pública. A maior característica, e ousamos afirmar, qualidade de Darcy Ribeiro, foi a coerência na defesa de uma escola pública de qualidade e universalizada. Uma escola em que o tempo para as atividades dedicadas ao esporte, as artes e a sensibilização na interpretação da palavra para a leitura do mundo tivessem o mesmo destaque que os conteúdos básicos. Uma proposta de leitura e escrita para além do mecânico, dos textos escolares de manuais e compêndios.

Darcy Ribeiro foi pesquisador da cultura indígena, educador apaixonado, reitor da Universidade de Brasília, Ministro e Chefe do Gabinete Civil no Governo João Goulart. Foi um ser pensante e crítico, idealizador dos Centros Integrados de Educação Pública/CIEPS.

Darcy foi o grande crítico da escola de tempo parcial por acreditar que esta escola não oferecia os conteúdos básicos para viver plenamente a cidadania, as professoras mal tinham tempo para exercer com suficiência sua identidade e ofício; e por ser uma escola onde a luta de classes era materializada: uma escola para pobres e outra escola para formar e perpetuar a elite econômica. O sonho da escola universalizada como estratégia para desenvolvimento social de Anísio se perdeu em uma escola sem projeto, sem entender os sujeitos presentes em seu interior, mecanicista e ineficiente.

Nós oferecemos uma escola ao povo que o povo em sua pobreza consegue frequentar: 94% das crianças frequentam a escola. O raciocínio exato é o seguinte: 94% das crianças de sete anos vão a escola e lá permanecem na escola por quatro anos. Isso significa que a família brasileira em sua pobreza imensa faz um sacrifício enorme de manter seu menino lá. Faz um sacrifício para uma família muito pobre, o menino podia ser guia de cego, podia ir roubar. Pois bem, a família coloca na escola: 94% colocam na escola por quatro anos; 60% colocam por seis anos. Então a família faz todo o esforço para colocar o filhinho lá, que sabe que para ele dar certo na vida tem que estudar na escola. Isso o povo brasileiro sabe. Apesar de pobre, faz o sacrifício.” (RIBEIRO, 1994, p. 120)

Este é o motivo pelo qual se alinham dois tempos e pensamentos complementares: embora Darcy Ribeiro não seja uma referência constante na Pesquisa em Educação, resolvemos aprofundar a leitura em sua obra, considerando que o intelectual assume ser influenciado por Anísio Teixeira. E, pode-se afirmar que Darcy avançou um pouco mais que Teixeira, considerando que conseguiu transformar os Centros de Educação Popular em política de governo. Talvez, se tivéssemos mais pensadores arejados e comprometidos com a causa da educação popular, com ajustes, os CIEP's poderiam ser uma alternativa para um processo de universalização que levasse em consideração a necessidade de canalizar recursos para que, partindo de diferentes pontos, crianças chegassem a um mesmo nível de aprendizagem e leitura de mundo. Ribeiro considerava a escola de turnos, só existente no Brasil, uma perversão contra as crianças das classes populares. Ele defendia a ideia (comprovada em dados estatísticos) de que a escola de São Paulo e Rio de Janeiro formava mais analfabetos do que alfabetizados: naquele momento histórico (1994) apenas 40% das crianças matriculadas chegavam a se formar na quarta-série. As demais foram ficando pelo caminho, expulsas dos processos formais de aprender em face do não conhecimento dos ritos, linguagens e modos de estar na escola, das avaliações para mensurar o que os alunos não aprenderam, do estranhamento da escola em receber crianças fora do “padrão”. O que mudou foi que Darcy se referia a um tempo em que as crianças não aprendiam na escola, eram reprovadas e se evadiam. Hoje, elas não aprendem na escola, não recebem nenhum tipo de ajuda para ajuste e permanência com sucesso, são promovidas e se evadem. Porque, professores e escolas não costumam refletir sobre o sentido de cumprir uma proposta curricular sem contrapartida de aprender pelos alunos.

Nós oferecemos ao povo uma escola pública primária desonesta. Porque é uma escola tendente a culpar o aluno pobre pelo seu fracasso escolar. A Professora se consola dizendo “Ele não comeu na primeira infância, não [...] Não tendo comido nos três primeiros anos, não formou o sistema nervoso, então não pode aprender”. Desculpa porque ele não aprendeu. Eu estou comprovando com o CIEP',e provando exaustivamente, que depois de comer os meninos ficam iguais aos outros e se recuperam totalmente. Nos CIEP's eu vi geração de meninos fazerem isso. Eles chegam com sete anos, mas com tope de cinco anos. Com três centímetros a menos que deveriam ter. Mas, comendo bem, sendo tratados de suas enfermidades, sendo cuidados, dentro de seis meses eles passam a render e todos podem alcançar a

alfabetização em um ano, se tem quem estude com eles e passe o dia inteiro. (RIBEIRO, 1994, p. 120)

Por fim, Darcy Ribeiro ao voltar do exílio e escrever/dizer o que pensava sobre temas polêmicos. como corporativismo na Universidade, política acadêmica e funcionalismo público ganhou desafetos que produziram muito desgosto e um “paredismo” na concretização de suas ideias. Ribeiro defendia posições que não eram populares: que em eleição de Reitor só professores deviam votar em face da especificidade e representações implícitas no certame. Defendia também que deveria haver um compromisso com sanções para Professor da Universidade que não cumprisse com suas obrigações de articular ensino/pesquisa/ extensão, principalmente na formação de professores.

O tipo de universidade é diferente. A Universidade é laboratório. Todo professor que vai para lá vai trabalhar em um laboratório e em um programa de pesquisa que ele escreveu e está registrado. Ele vai fazer aquela pesquisa. E ele tem obrigação de dar aula. Ele tem obrigação normal. Ele é obrigado a dar seis horas de aula, mas pode chegar a 12, se a Universidade necessitar. A Universidade pode requerer dele até 12 horas de atividade docente junto ao aluno. Acaba com essa mentira nossa também de horário. Quando eu voltei do exílio eu optei pelo tempo integral. No meu colégio, “deixa de bobagem, tempo integral rapaz, faz isso não. 40 horas é muito melhor.” E eu disse, eu não vou trabalhar oito horas por dia. É incrível a desonestidade do professor que há nisso do professor que dá 2 ou 4 horas de aula, e tem 20 horas no mínimo, ou tem 40 horas. É tudo mentira. Uma série de mentiras. A outra mentira é a ideia de que cada professor é um pesquisador, é uma vasta mentira. Pesquisa é cara, pesquisa é complicada, pesquisa é muito difícil. Pesquisa é trabalhar na fronteira do saber. Então, nega-se ao professor a dignidade de ser professor, que é muito importante. Tem que ter um bom salário, porque o bom professor, porque se dedica, porque forma bem ao aluno, e para ele ter dignidade tem que fazer de conta que faz pesquisa. (RIBEIRO, 1994, p.138)

Esse ponto do tripé da universidade trouxe a Darcy muitos desafetos: grande parte da elite da docência nem gosta de fazer pesquisa. Mas, faz. Porque faz parte de suas atribuições. Então, ao invés de produzir conhecimento, reproduz o que está posto em revisões infinitas. A metodologia fabril já chegou ao ensino superior com obrigatoriedade de uma produção desumana. Sobretudo, as mulheres que acumulam diversas funções em um mesmo corpo e têm a ilusão de fazer tudo bem.

Em contraponto a uma sociedade incipiente, no que toca a exigência de uma escola pautada em assunção a cidadania plena por meio do conhecimento,



Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não cansaram de reiterar seu compromisso com a produção de um conhecimento a favor das pessoas, pautado em direitos e deveres básicos para todo mundo que desejar, no fortalecimento da escola pública, laica e universalizada. O radicalismo de suas posições e as escolhas que fizeram determinou de certa forma os rumos de sua carreira influenciaram e influenciam várias gerações de pensadores. Suas pautas constituíram-se no dever do Estado em produzir um projeto de educação como estratégia para desenvolvimento social, a premência de estimular a participação da sociedade, principalmente os segmentos que estiveram apartados das decisões que lhes dizem respeito e valorização do professor, como o protagonista das ações necessárias para uma escola de sucesso.

### **Comentários para finalizar a reflexão e iniciar ao debate**

O estudo de parte da obra de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro permitiu traçar um panorama sobre a influência da trajetória e da militância em defesa da escola pública e universalizada, na produção teórica destes dois intelectuais, bem como a interpretação de cada um para a crise educacional que se arrasta e contamina os processos educacionais. Ambos se destacaram no cenário nacional, oriundos de estratos diferentes da elite econômica, como defensores da educação pública como alternativa a barbárie e a estagnação produtiva e econômica.

Anísio Teixeira deixou como legado a compreensão clara e densa da constituição da sociedade brasileira articulada a uma produção teórica que buscava institucionalizar processos e projetos. Anísio ficou conhecido como o criador de instituições. Suas propostas e organização densa da reflexão pedagógica continuam atuais. Seu trabalho continua pertinente e atual.

O recorte – histórico/sociológico/pedagógico possibilitou melhor compreensão do processo teórico metodológico que resultou em uma produção “especialmente instigante e fecunda”, bem como se deu a trajetória dos radicais liberais para a ruptura com o sistema que não lhes permitia avançar em seu projeto de Nação perfilado a partir da escola e da construção do sujeito histórico na passagem de uma sociedade agrária para outra que se pretendia urbana.

A reflexão proposta teve intenção de ser provocativa: suscitar questionamentos sobre os discursos que estruturam a análise da crise que se

arrasta na educação básica brasileira há quase um século, apesar dos prenúncios alardeados pelos signatários do manifesto dos pioneiros e suas aspirações em superar, a partir da proposta de universalização da educação básica como condição sine qua non para cidadania, na década de 1930, o modelo de educação excludente e valorizar o sujeito no processo de construção de conhecimentos. As razões sinalizadas levam a constatação de que a crise se estrutura sobre máximas simplificadoras que buscam simplificar o pensamento complexo em educação, suleados por uma justificativa aligeirada e pouco estruturada nos fenômenos que afetam a educação básica pela falta de um projeto planejado (em que se pese a redundância) para universalização básica. Tanto Anísio quanto Darcy, já alertavam para o fato de haver a necessidade do desenvolvimento de currículos de formação de professores que superassem a transmissão de saberes “academicistas” sem conexão e articulação com as necessidades e saberes que emergem da urgência e emergência das salas de aula, proporcionando uma formação que proponha a aprendizagem visceralmente comprometida com a formação para a prática docente.

No Brasil, principalmente após o fim da Primeira República, e o advento do Estado Novo, o fenômeno sofre de um agravante: o país também é emergente e busca uma identidade para deixar de ser o país do futuro e se fixar no desenvolvimento para o presente de seus cidadãos, inserindo-se de vez no auge do processo de transição do modelo de produção que foi deflagrado em 1930, o que naquele momento desencadeou um longo processo reflexivo, implicado pelas reformas estaduais e que inspiraram e referenciaram os ideários do Manifesto dos Pioneiros, rompendo com o processo reprodutivista e passivo da educação nacional, o que deflagrou a necessidade da formação de um novo quadro docente.

No caso específico da formação de professores e organização dos sistemas escolares, parece sofrer da síndrome da falta de identidade e recomeço: se alteraram as relações entre economia e política, as perspectivas e leituras na e sobre a sociedade, as representações sobre a cultura e a vida nacional, mas o currículo de formação de professores permaneceu praticamente inalterado e sofre de um “inchaço” crônico, ocasionado justamente pelas mudanças e reorganização entre a cultura, a política, os costumes e os paradigmas sociais emergentes.

Não há, “ou não se deseja ter”, projetos de Estado: cada governo que entra desfaz, reorganiza e mantém tudo (pior) do que está; parafraseando Giuseppe Tomasi di Lampedusa. Um eterno recomeço para não chegar a lugar nenhum, uma política desestruturante que garante a manutenção das estruturas sociais e políticas, na qual, o conhecimento não é democratizado intencionalmente.

Neste aspecto da não democratização educacional, sofrem exatamente aqueles a quem Darcy Ribeiro tanto referenciava em seus projetos políticos, os corpos excluídos que não nasceram para esperar, porque são pobres, mulheres e pretos. Darcy Ribeiro vinculava a existência de uma democracia racial com a prática de uma democracia social, onde todos pudessem partilhar das mesmas oportunidades sem desigualdades, e isto passava pela educação, portanto, pela escola.

Uma escola que não valoriza o sujeito no processo de construção de conhecimentos, como pensavam tanto Anísio quanto Darcy, reproduz e impõe um comportamento cisheteronormativo compulsório (FERREIRA, 2012; LOURO, 2013), porém é a escola o mesmo local por onde os fenômenos de hibridização são vividos em múltiplas performances cotidianas (BUTLER, 2013; 2015). Portanto se faz urgência uma prática pedagógica que leve em consideração a ambiência escolar, nas suas diversidades de gênero e raça. No entanto, na contramão da multipluralidade que se evidencia nas salas de aulas, temos uma escola que impõe padrões estéticos dificultando o manejo educacional, principalmente do corpo negro feminino obrigado a enquadrar-se fisicamente dentro de um padrão.

“A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. A escola impõe para a família negra a exigência de arrumar o cabelo. Mas por vezes o cuidado das mães não é o suficiente para evitar que a criança negra se torne alvo de apelidos pejorativos e piadas no âmbito escolar.” (SILVA, 2016, p. 3)

A diversidade estética e as múltiplas representações são evidenciadas através do corpo. A cultura de base mercadológica impõe padrões direcionados à busca de afirmação de uma identidade específica que altera a experiência

corporal dos indivíduos. Alteração essa que secciona e exclui grupos étnicos, de classe e de gênero. Portanto, a necessidade do desenvolvimento de currículos de formação de professores articulado com as necessidades e saberes que emergem da urgência e emergência das salas de aula, se faz evidenciar no dia a dia da prática pedagógica que ignora a riqueza da ambiência escolar, nas suas diversidades de gênero e raça.

Por fim, conclui-se que o pensamento e obra de Anísio Teixeira e Darci Ribeiro permanecem atuais radicais e revolucionários e não foram ainda suficientemente interpretados.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: \_\_\_\_\_ . *Problemas de gênero – feminismo e subversão de identidade*. 8. ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Paz e Terra, 2014.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade*. São Paulo: Pontes, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 7-34.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 151-172.
- MACHADO, Nilson José. *Educação: competência e qualidade*. São Paulo: Escrituras Editora, 2009.
- Revista HISTEDBR, on-line. *O Manifesto dos Pioneiros*. Campinas, número especial, p. 188-204, agosto de 2006. Acesso em março de 2018
- Ribeiro, Darcy. *Darcy Ribeiro: um educador radical*. (entrevista). In: *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*. PINTO, Diana Couto, LEAL, Maria Cristina e PIMENTEL, Marília A. Lima. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.
- SILVA, Kátia Karoline Ferreira. *Corporeidade negra: reflexões da cor da pele e do cabelo afro no espaço escolar*. Anais VIII FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em:

<<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25134>>. Acesso em:  
22/11/2022

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Brasília, v.80, nº 195. P. 310 – 326. Maio/ago. 1999.

\_\_\_\_\_. A educação e a crise brasileira. Educação Progressiva. Distrito Federal. 1956.

\_\_\_\_\_ O problema do Magistério. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 82, nº 200/201/202, p. 199 -206, jan/dez. 2001.

\_\_\_\_\_ FÀVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader Medeiros de. (Organizadores). Educação e Universidade. 2ª edição. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 2010.