



Um olhar para o mundo

Contemporaneidade de Anísio Teixeira

Textos de

Luiz Antônio Cunha

Ana Waleska P. C. Mendonça

Clarice Nunes

Marta Maria Chagas de Carvalho

Universidade Federal do Rio de Janeiro

1999

**1997 REPETE 1937? UNIFICAÇÃO E SEGEMENTAÇÃO
NO ENSINO BRASILEIRO**

Luiz Antônio Cunha

1997 REPETE 1937 ? UNIFICAÇÃO E SEGMENTAÇÃO NO ENSINO BRASILEIRO

Luiz Antônio Cunha¹

Ao fim da década de 90, quando a educação brasileira passa por uma profunda reforma, julgo oportuno voltar a atenção para a mudança da estrutura do ensino empreendida por Anísio Teixeira no Distrito Federal no início da década de 30. Nas acanhadas condições então postas à disposição da administração educacional, ele tentou unificar os sistemas educacionais, cuja apartação correspondia à divisão técnica e social do trabalho.

Não proponho aqui um mero exercício de erudição. Como veremos, essa volta ao passado serve para melhor conhecermos o retrocesso por que passa a estrutura da educação brasileira atual.

Nomeado Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal em outubro de 1931, quatro meses depois Anísio Teixeira já tinha prontas as normas da reforma educacional que pretendia empreender. Sua implementação seria facilitada pelo fato de que a Câmara de Vereadores, que tantos obstáculos criou para a reforma de seu antecessor, tinha sido fechada pelo movimento revolucionário, como, aliás, todas as instâncias do Poder Legislativo no país. Portanto, a legislação resultou de atos do Poder Executivo carioca.

O decreto (DF) 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, do Prefeito Pedro Ernesto Batista, não pretendeu revogar a reforma Fernando de Azevedo. Ao contrário, propôs-se a completar o que aquela iniciara. Além de um novo enquadramento institucional para o magistério e o pessoal técnico-administrativo, a Prefeitura do Distrito Federal assumiu a tarefa de oferecer o ensino secundário. Até então, ela se ocupava apenas do ensino primário e da formação de professores (ensino normal), ficando o secundário com o governo federal, que mantinha o Colégio Pedro II. Um mês depois foi baixado outro decreto - (DF) 3.864, de 30 de abril de 1932 -, que completou o primeiro. Passo a tratar dos dois decretos em conjunto.²

No sentido da valorização da reforma de 1928, a de 1932 endossou, especialmente, a articulação entre o ensino primário e o ensino profissional. O salto que se pretendia dar, agora, era a promoção de todo o ensino profissional para o nível pós-primário, além de uma especial articulação do ensino profissional com o ensino secundário. Isso contrariava frontalmente a reforma federal do ensino secundário do ano anterior.

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Além das referências diretas aos textos dos decretos, vou buscar as justificativas da reforma em Teixeira (1998).

Pela reforma de 1931, concebida pelo ministro da educação Francisco Campos, o ensino secundário teve sua duração estendida para sete anos, divididos em dois ciclos. O primeiro, de cinco anos, era o ensino secundário fundamental, cujo conteúdo enciclopédico revelava o objetivo de “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”. O outro objetivo, o de preparar candidatos para o ensino superior, seria inerente ao segundo ciclo (o curso secundário complementar), de três anos, dividido por sua vez em três seções, cada uma correspondente a um grupo de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito e educação (depois filosofia), ciências e letras.

Como disse Geraldó Bastos Silva (1969, p. 288), Francisco Campos retomou o sonho da reforma do ensino secundário de 1890, de Benjamin Constant, ao pretender oferecer ao jovem “uma súpula de todo o acervo do saber humano”, o que, no segundo ciclo, transformava-se numa espécie de “enciclopedismo especializado”. Para Anísio Teixeira, o elemento mais repulsivo ao decreto de 1931 era a ênfase na formação das elites intelectuais. Foi justamente contra essa concepção de ensino secundário que a reforma do Distrito Federal, de 1932, veio a implantar a escola técnica secundária.

A divergência de Anísio Teixeira diante da orientação do Ministério da Educação foi além dessa concepção geral. Estando-se no princípio federativo, ele defendia que os estados e os municípios (inclusive o Distrito Federal) tinham condições para oferecer uma organização educacional mais rica, mais flexível e mais prática às escolas secundárias do que o ministério podia prever. Por isso, reivindicava para as instâncias inferiores do Estado maiores competências do que o governo provisório de Getúlio Vargas, com sua orientação centralista e padronizadora, estava disposto a admitir.

Para o educador baiano, não teria mais cabimento que o sistema educacional fosse estruturado com uma escola primária e profissional, para o povo, e uma escola secundária e superior, para a elite.

“Ora, o chamado ensino secundário, no Brasil, vem cogitando simplesmente da preparação para esse tipo intelectual de trabalho, o que eu julgo uma solução incompleta do problema e de certo modo perigosa, porque contribui para manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada, de uma *educação profissional* para o povo, expressão em que, de regra, só se compreendem os elementos menos ambiciosos ou menos afortunados da sociedade - e uma *educação acadêmica* para os que presumem não ser povo ou não o querem ser.” (Teixeira, 1998, p. 107)

O que acontecia era que o Brasil mantinha um dualismo essencial em todas suas iniciativas educacionais. A partir de um modelo transplantado da Europa, havia uma educação para o povo (uma educação para o trabalho), e uma educação para a elite (uma educação para a cultura). A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo. Em consequência desse dualismo, tanto a escola primária quanto a escola

profissional, por melhores que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento público, desprovidas de prestígio.

Nas condições da ciência que Anísio Teixeira divisava, com o desenvolvimento do método experimental, não se poderia mais apartar cultura e trabalho, nem laboratório e oficina. Analogamente, não teria cabimento a separação entre a legislação federal para o ensino secundário "acadêmico" e a legislação estadual ou municipal para o ensino profissional. Por outro lado, seria preciso, também, acabar com o erro da organização do ensino profissional primário, que pretendia ensinar artes, ofícios e ocupações agrícolas a crianças de 9 e 10 anos de idade.

Para a formação dos técnicos³ que o desenvolvimento independente do país estava a demandar, não haveria outro meio senão a articulação entre o ensino secundário e o ensino profissional. Se nosso mercado interno era dominado pelo estrangeiro, isso se justificava por não termos ainda condições de substituir os "elementos alienígenas", que ocupavam os lugares "deixados vagos pela nossa ignorância".

Ao invés de pretender revogar tudo o que antes se fizera, o teor da reforma de 1932 era o de unificar os propósitos educativos existentes, isto é, o de criar instituições de ensino com os objetivos tanto das escolas secundárias quanto das escolas profissionais.

Importantes vantagens eram esperadas desse novo tipo de escola. Em primeiro lugar, o prestígio das escolas secundárias seria transferido para as profissionais. Em segundo lugar, a vantagem econômica proveniente do fato de que várias matérias poderiam ser estudadas por alunos de cursos diferentes, conjuntamente. Em terceiro lugar (outra vantagem econômica), todo o prédio e toda a aparelhagem teriam utilização plena, com os múltiplos programas ministrados em conjunto. Mas, a vantagem que mais interesse despertava era a de atenuar a discriminação social e pedagógica, razão pela qual Anísio Teixeira se perguntava:

"Será preciso ainda repetir que o convívio de estudantes com diferentes objetivos sociais contribuirá para desfazer possíveis sentimentos de isolamento social, e, ainda, que os próprios cursos lucrarão com o enriquecimento mútuo, que lhes traz já o espírito prático dos cursos vocacionais e semi-vocacionais, já o espírito cultural do curso acadêmico?" (Teixeira, 1998, p. 110)

O ensino secundário deveria deixar de ser definido como um segmento seletivo, rígido e padronizado, destinado a alguns indivíduos apenas, para se transformar em algo funcionalmente adaptado aos adolescentes em geral. Ao contrário do ensino primário, que deveria continuar a ser único, o secundário deveria oferecer uma ampla rede de programas variados, para se adaptar às diferenças individuais.

³ Expressão empregada no sentido amplo, incluindo a formação dos operários. Confira com a nota 9.

Dentro da finalidade geral de ser a escola dos adolescentes, o ensino secundário deveria manter o objetivo social de preparar os quadros médios de cultura técnica e geral para todos os tipos de trabalho - inclusive o trabalho intelectual. Assim diversificado o ensino, Anísio Teixeira entendia que a dualidade da educação brasileira deixaria de existir.

Em termos propriamente organizacionais, ele defendia a constituição de instituições educativas mistas, mantidos os objetivos de ambas as legislações, a federal e a estadual/municipal. Seriam as escolas técnicas secundárias, que juntariam duas categorias que estiveram desde sempre separadas pelo currículo, pelos destinatários e até pelos ministérios a que estavam afetas.⁴ Coerente com a defesa de um ensino primário único, ele sustentava que todo o ensino profissional deveria “subir” ao nível secundário. Neste nível, os cursos profissionais seriam ministrados nos mesmos estabelecimentos que o ensino secundário “acadêmico”. O objetivo não era a introdução de disciplinas “práticas” no currículo do ensino secundário propedêutico, como já se havia proposto no Brasil. O curso secundário, conforme o modelo da reforma Campos de 1931, continuaria a existir. Ao lado dele, haveria “programas laterais”, contando com matérias comuns, de modo a se alcançar unidade e coesão.

As matérias e disciplinas das escolas técnicas secundárias passaram a ser as seguintes:

Português, Latim e Literatura

Línguas estrangeiras (Francês, Inglês e Alemão)

Geografia e História (Geografia e Corografia do Brasil; História da Civilização e do Brasil, do Comércio, da Indústria e Agricultura)

Matemática e Matemática Aplicada (Matemática; Mecânica e Mecânica Aplicada; Noções de Resistência dos Materiais; Matemática Comercial e Financeira)

Ciências Físicas e Naturais e Higiene (Introdução às Ciências; Física e Química; Eletricidade; História Natural; Agricultura e Zootecnia; Higiene Geral, Individual e Industrial e Puericultura; Química Aplicada; Merceologia e Tecnologia Merceológica)

Economia Política, Direito e Legislação (Economia Política e Finanças; Seminário Econômico; Noções de Direito Constitucional e Civil; Noções de Direito Comercial, Terrestre e Industrial; Prática do Processo Civil e Comercial; Legislação Fiscal)

Contabilidade, Técnica Comercial e Estatística (Contabilidade; Contabilidade Bancária; Contabilidade Mercantil; Contabilidade Industrial e Agrícola; Técnica Comercial e Processo de Propaganda; Estatística)

Caligrafia, Estenografia, Mecanografia e Datilografia

Artes (Desenho Artístico e Industrial; Modelagem; Música e Canto Orfeônico).

Educação Física

⁴ Até 1930, o ensino secundário e o superior estavam afetos ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, enquanto o ensino profissional era atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Após sua criação em novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde reuniu sob sua alçada ambos os segmentos educacionais.

Foram extintas as cadeiras instituídas pela reforma de 1928,⁵ passando seu conteúdo a ser contemplado pelos programas previstos pela reforma de 1932, nas diversas oficinas e ateliês, com os professores sendo aproveitados nas disciplinas afins.

As seções e os respectivos ofícios ensinados nas escolas técnicas secundárias eram os seguintes:

Trabalhos em Madeira (carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhação, lustração, empalhação, estofaria, trabalhos em vime e bambu)

Trabalhos em Metal e Mecânica (modelação, fundição, latoaria, funilaria e estamparia, tornearia e ajustagem, ferraria, serralheria, caldeiraria, montagem de máquinas, motores de explosão)

Eletricidade (instalação e máquinas elétricas, telegrafia e telefonia, rádio-telegrafia e rádio-telefonia, e eletro-química)

Artes Gráficas (composição, impressão, encadernação e gravura)

Agricultura e Zootecnia (horticultura, jardinagem, pomicultura, avicultura, apicultura, sericicultura, zootecnia)

Construção Civil (alvenaria e cantaria, estucaria, instalações sanitárias, carpintaria e marcenaria, pintura e decorações)

Artes Domésticas (administração doméstica e arte culinária)

Artes do Vestuário (corte e costura, chapéus, rendas e bordados, tecidos de malha e flores)

Essa organização das oficinas representou uma ampliação da área abrangida pelos ofícios, o que a reforma de 1928 definia de modo mais restrito. Assim, foram extintas as denominações de ofícios previstos anteriormente: zincografia; pautação e douração; fototécnica; composição em teclados; composição em caixa; litografia; tricromia; cerâmica; tapeçaria; trabalhos em tijolo, pedra e cimento; motocultura e mecânica agrícola; laticínios; veterinária; frentistas;⁶ costuras e confecções; cintas e artigos congêneres. Do mesmo modo como se previu para os professores das cadeiras extintas, os mestres e contramestres desses ofícios foram aproveitados nas oficinas afins, a critério do diretor de cada instituição.

Os ofícios que seriam cultivados em cada uma das oficinas eram predominantemente artesanais, embora as de metal e mecânica, e de eletricidade estavam voltadas, mais do que as outras, para a produção manufatureira ou fabril. Em todos os casos, o que se buscava era a ligação entre a educação geral e as atividades de oficina, de modo que se evitasse a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

⁵ Nessa época, o currículo do ensino secundário estava organizado em cadeiras ou cátedras, à imagem do ensino superior. As cadeiras extintas foram as seguintes: Agrimensura; Mecânica Geral; Higiene Industrial; Geometria Descritiva; Desenho de Estilização; História da Arte; Física e Química Industrial; Artes de Composição e Encadernação; Mecânica Aplicada; Noções de Resistência dos Materiais; Manejo e Instalação de Máquinas; Eletrotécnica; Anatomia e Fisiologia; Química Agrícola e Alimentar; Higiene e Profilaxia Rural; Economia Agrícola e Indústrias Agrícolas; Química Industrial; História das Artes Decorativas; Química e Higiene da Alimentação e Puericultura; Aritmética Comercial; Correspondência Comercial.

⁶ Para fachadas dos prédios.

Este último ponto era comum às exposições de motivos escritas por Anísio Teixeira aos decretos que definiram sua gestão no Distrito Federal e ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ele subscreveu.⁷ Como aqueles foram concebidos antes deste, foi levado a atribuir ao educador baiano a identidade, não revelada no *Manifesto*, de um de seus signatários que teria chamado a atenção para esse problema. (Cunha, 1994)

Na prática, haveria dois ciclos nas escolas técnicas secundárias: o primeiro ciclo, comum a todos os alunos, com dois anos de duração,⁸ e o segundo, de cinco ou seis anos, ramificado. Um ramo seria o curso secundário equiparado ao do Colégio Pedro II, conforme a legislação federal; outro, o curso técnico industrial;⁹ e outro, ainda, o curso técnico de comércio. Este último seria oferecido em duas modalidades, uma conforme a legislação federal, outra distinta dela.

Os cursos técnicos, em seu terceiro ano, tinham uma espécie de preparatório com as mesmas disciplinas do primeiro ciclo, somente adicionada a matéria Tecnologia para o curso industrial masculino. Este em seus últimos três anos oferecia: Português; Francês ou Inglês; Matemática; Física; Química; História Natural; Higiene Geral; Desenho; Educação Física; Higiene Industrial; Matemática (modalidade Mecânica); Física (modalidade Eletricidade e Máquinas); Física (Luz, Frio e Calor); Tecnologia; Química Aplicada à Indústria; e outras matérias e oficinas de livre escolha do aluno.

Dois anos depois de deslançada a reforma, as escolas técnicas secundárias foram objeto de importantes modificações (decreto DF 4.779, de 16 de maio de 1934).

As condições de ingresso nessas escolas foram mais especificadas. Além da idade mínima de 11 anos e a conclusão do curso primário de cinco anos, o decreto de 1934 previu a seleção dos candidatos, quando seu número superasse o de vagas, mediante concurso.¹⁰

A articulação (mais do que a justaposição) entre o ensino profissional e o secundário (este conforme a legislação federal) foi estreitada. Apesar da advertência de Anísio Teixeira, em 1932, de que a grande novidade da escola técnica secundária era mais social do que curricular, de que não se tratava de inserir disciplinas “práticas” no currículo do

⁷ Outros pontos de convergência foram a autonomização das administrações educacionais, a laicidade do ensino nas escolas públicas, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, assim como a prioridade do ensino público nos sistemas educacionais.

⁸ Neste ciclo eram ministradas as seguintes disciplinas: Português; Francês; Geografia e História; Ciências; Desenho; Modelagem; Música; Educação Física; Matemática; além das atividades de oficina, à escolha de cada aluno. Sem mencionar disciplinas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova queria esse ciclo geral com três anos de duração.

⁹ Este não era um curso técnico no sentido próprio do termo, já que não se destinava a formar trabalhadores intelectuais, dirigentes da produção, mas, sim, operários e trabalhadores por conta própria, embora com educação geral mais aprimorada do que os das escolas de aprendizes artífices, que tinham apenas o primário.

¹⁰ Havendo candidatos sem o certificado de curso primário de cinco anos, eles seriam submetidos a exame de admissão.

ensino propedêutico, o decreto de 1934 veio justamente abrir esse caminho. Os cursos secundários propedêuticos passaram a ter seu currículo ampliado com trabalhos de oficina, afim de “proporcionar uma benéfica penetração da educação técnica no ensino humanístico”.

Por outro lado, os cursos profissionais foram alterados pela supressão das oficinas de artes gráficas, por razões que não consegui identificar.

O decreto previu, também, que os trabalhos executados pelos alunos nas oficinas, “como exercícios”, pudessem ser vendidos, sendo 2/3 da receita aplicados na aquisição de bens ou na realização de serviços úteis à escola e 1/3 distribuído aos alunos, depositado em contas individuais na Caixa Econômica, só podendo ser movimentadas com a autorização do diretor da escola, enquanto o aluno nela permanecesse.

Não previstos em 1932, as escolas técnicas secundárias passaram a contar com cursos intensivos, de dois a três anos de duração, destinados a alunos de mais de 12 anos de idade, “que não tiveram tempo suficiente de permanência em escola primária e que, pela idade, não possam seguir os cursos regulares da escola”.

Esses cursos seriam organizados “com o mínimo suficiente de instrução teórica e o máximo de educação prática”, de modo que eles pudessem receber “um ciclo completo de aprendizagem que os habilite a ganhar a vida com o seu trabalho”.

Os concluintes desses cursos poderiam ingressar num curso técnico secundário, desde que fossem aprovados em exames que os posicionassem nas séries correspondentes ao seu preparo.

A maioria dos artigos do decreto de 1934 tratava mesmo era dos professores e dos instrutores das escolas técnicas secundárias: sua formação, remuneração, seleção e condições de trabalho. No caso do instrutores técnicos, previa-se um curso de “professores de ofício”, mantido pela própria rede municipal, para sua adequada formação. Enquanto esse curso não fosse criado, os instrutores técnicos deveriam ser contratados por dois anos, a título de experiência, depois de selecionados em concurso público. Supunha-se, assim, que sua qualificação profissional tivesse sido adquirida em outra escola profissional, mesmo fora da rede municipal, ou, então, na prática industrial.

Os instrutores técnicos estariam obrigados a quatro horas diárias de trabalho, em uma ou mais oficinas, nos cursos profissionais ou em atividades extra-classe. Eles poderiam receber o encargo de mais quatro horas diárias de trabalho, se fosse conveniente ao serviço, para o que receberiam uma gratificação, além de salário adicional.

*

A projeção nacional da reforma do ensino que se delineava no Distrito Federal levou Anísio Teixeira a ser eleito presidente da Associação Brasileira de Educação, onde

liderou a corrente que apoiava a destinação exclusiva dos recursos públicos para a escola pública, o caráter laico do ensino nas escolas oficiais, além de outros pontos que dividiam o campo educacional naquele período.

Em consequência, o educador baiano ficou muito exposto aos ataques de seus oponentes, justamente os que queriam, também, o fechamento do sistema político. O adiamento da regulamentação do ensino religioso nas escolas públicas do Distrito Federal, dispositivo inserido na constituição de 1934, foi apontado como “prova” de sua orientação comunista. Num processo de intensa radicalização política, isso não tinha apenas caráter simbólico. A orquestração de católicos e/ou integralistas (como o Padre Helder Câmara, Alceu de Amoroso Lima e Severino Sombra), na imprensa partidária e geral, “demonstrava” a convergência da pedagogia de Dewey com o comunismo na administração educacional do Distrito Federal, o que teria ficado ainda mais “evidente” na criação da universidade. Com efeito, a Universidade do Distrito Federal recrutou professores de diversas orientações políticas, inclusive alguns notórios socialistas e comunistas. Sua organização, sem similar no país, conferia à formação de professores e à pesquisa científica um lugar prioritário. Na visão de seu criador, a UDF deveria constituir, ademais, um espaço aberto à liberdade de pensamento, justamente num momento em que ele estava se estreitando. (Mendonça, 1993)

Se, até então, Anísio Teixeira manteve-se apartidário, com a promulgação da constituição de 1934 e o acirramento das críticas destrutivas que vinha recebendo, pensou seriamente em estabelecer uma base política partidária. Ela lhe daria uma sustentação imediata contra os católicos, os integralistas e o governo federal - e até mesmo contra o Governo Provisório, então ungido da legitimidade constitucional. Para tanto, pensou em juntar-se aos que, como seu amigo e conterrâneo Hermes Lima, pretendiam transformar o Partido Autonomista do Distrito Federal no Partido Revolucionário, mantida a liderança de Pedro Ernesto, agora eleito prefeito pelo voto direto. Seria um partido para unir a plataforma socialista com a prática democrática. Contra os que, à direita e à esquerda vaticinavam o fim da democracia e do individualismo, o educador baiano proclamava que

“(…) a crise moderna de democracia não é uma crise de excesso de democracia, mas de falta de democracia. A crise de individualismo não é uma crise de excesso de individualismo, mas de falta de verdadeiro individualismo.” (Teixeira, 1998, p. 234)

A radicalização do processo político impediu que a experiência universitária frutificasse. Quando a Aliança Nacional Libertadora insurgiu-se, sem sucesso, em novembro de 1935, a sorte de Anísio Teixeira foi decidida pela via mais desalentadora para um homem de ação: a demissão.

A feroz repressão que se seguiu aos aliancistas, em geral, e aos comunistas, em particular, alcançou os liberais e os social-democratas. Percebendo não ter condições de se manter no cargo, Anísio Teixeira demitiu-se, em dezembro, e partiu para o interior do

país, num exílio interno que durou até a deposição de Vargas, em 1945 - toda uma década.

Ele foi substituído por ninguém menos do que Francisco Campos, o primeiro ministro da educação. A reitoria da Universidade do Distrito Federal foi ocupada por ninguém menos do que Alceu de Amoroso Lima, que acabou por ser o liquidante da instituição. Uma parte da UDF foi incorporada à Universidade do Brasil, outra parte foi simplesmente extinta.¹¹

As escolas técnicas secundárias do Distrito Federal foram alteradas em 1937, revertendo-se praticamente ao "divórcio" da situação anterior, como será mostrado no próximo item. No entanto, elas permaneceram como um paradigma altamente valorizado pelos educadores liberais. Para o objetivo específico deste texto, cumpre destacar a receptividade social dessas escolas, cujas matrículas aumentaram de 2.310 para 5.026, crescimento de praticamente 100% no período 1931/34.

Na desmontagem do projeto das escolas técnicas secundárias, desempenhou papel central o antigo titular da Superintendência do Ensino Secundário na gestão de Anísio Teixeira, Joaquim Faria Góes Filho, seu colega de ginásio na Bahia.

Durante a crise que se abateu sobre a Secretaria da Educação no DF, Faria Góes obteve uma licença para fazer seu mestrado em 1936, na mesma instituição onde Anísio Teixeira fizera o seu, na Universidade de Colúmbia.

Tendo retornado de Nova Iorque e reassumido seu cargo, Faria Góes elaborou uma avaliação do ensino técnico secundário no DF e apresentou sugestões para seu reajustamento.

Pelo que se pode presumir, a receptividade do diagnóstico e das sugestões foi tanta que, no ano seguinte, saiu impresso pela secretaria, sendo-lhe anexado o decreto do prefeito, que determinava mudanças na direção sugerida.

Apesar de reconhecer a existência de pontos positivos na reforma de 1932/34, Faria Góes mencionou uma dúzia e meia de pontos problemáticos. A maior parte dos problemas apresentados não resultavam da estrutura das escolas técnicas secundárias, mas, sim, da precariedade dos recursos materiais da Prefeitura, assim como da improvisação do pessoal docente e administrativo disponível. No entanto, avultava, como solução, a classificação dos alunos de acordo com seu nível de inteligência, a orientação educacional e vocacional, assim como a diferenciação e qualificação do pessoal docente e administrativo.

Destacava-se, também, a defesa das *séries metódicas de ofício*, que já estavam sendo empregadas em São Paulo há pelo menos uma década, a mesma pedagogia do ensino

¹¹ Trinta anos depois, Anísio Teixeira viria a ser destituído da reitoria de outra universidade no Distrito Federal, por outro golpe de Estado, desta vez da Universidade de Brasília, que ajudara a criar.

profissional preconizada pelo "inquérito" de Fernando de Azevedo de 1926, mas não incorporado pela reforma que ele projetou e implementou no Distrito Federal em 1928.

Faria Góes inseriu em seu projeto as passagens do Manifesto dos Pioneiros que davam a entender os sistemas educacionais como organismos vivos, a quem repugnavam as mutações. Eles prefeririam a evolução mediante uma seqüência de adaptações. Era o que se impunha no momento: ao invés de uma mudança total, o "reajustamento".

Vejamos, então, quais foram as sugestões apresentadas para as escolas técnicas secundárias do Distrito Federal.

Antes de tudo, a escola profissional deveria se organizar em função do fato de que a maioria dos alunos não poderia permanecer nela durante seis anos, mas apenas por três. Isso importava em dividir o curso em duas partes bem distintas, em planos sobrepostos que, além de finalidades preparatórias, tivessem algumas finalidades próprias.¹²

O primeiro ciclo do curso técnico secundário receberia o grosso dos alunos, que seriam agrupados segundo o nível de inteligência. Aos que estivessem no grupo superior, seria desenvolvido um programa mais ambicioso, que incluiria uma língua estrangeira. Os de nível mais baixo de inteligência teriam intensificados os trabalhos de oficina e mais tempo para o estudo das lições.

Nesse ciclo, as oficinas propiciariam o treinamento em certas técnicas elementares. Durante os dois primeiros anos, educação manual e orientação vocacional; e um ano de trabalho mais intenso num dos departamentos (madeira ou metal, por exemplo), para o que cada aluno revelasse maior aptidão.

Faria Góes chamou a atenção para um grupo de alunos que não teria recebido a devida atenção na reforma de 1932: os de 13 a 15 anos que, por circunstâncias várias, não concluíram o curso primário. Eles já não poderiam permanecer no primário por questão de idade nem o queriam por uma questão psicológica. Para eles, foi proposto um curso intensivo, aliás previsto na reforma anterior, mas que deveria ser ajustado ao seu nível e sem a seriação comum aos cursos regulares. A preocupação era a de lhes fornecer um instrumento de trabalho imediato, ainda que elementar.

O 2º ciclo do ensino técnico secundário seria destinado aos poucos alunos mais destacados que existissem em cada instituto profissional, que, já tendo completado 15 anos de idade, poderiam aprender as técnicas relativas à mecânica, à eletricidade, ao desenho projetivo, à construção civil, à confecção de móveis e outras, que demandavam mais tempo de aprendizagem específica e, sobretudo melhores fundamentos de cultura e

¹² O autor das sugestões evocou o exemplo da escola belga de 4º grau - escola intermediária -, destinada a dar aos alunos que terminavam a escola primária um complemento de educação geral e, ao mesmo tempo, uma educação manual e técnica preparatória.

desenvolvimento mental. Esses alunos seriam reunidos em poucas escolas,¹³ de modo que se pudesse obter economia de recursos e maior eficiência. Para resolver o problema do deslocamento e da manutenção dos alunos, o autor sugeriu que esses cursos funcionassem preferencialmente em regime de internato, devendo ser distribuídos auxílios para os externos mais bem dotados e mais pobres (passes de bonde, alimentação, vestuário, etc).

Finalmente, a solução indicada para ajustar as escolas técnicas secundárias ao meio social e econômico foi a organização de um conselho de comerciantes, industriais e educadores para estabelecer mais estreita ligação entre a produção e o ensino profissional.

As recomendações de Faria Góes foram quase todas incorporadas ao decreto 5.922-A, de 27 de fevereiro de 1937, baixado pelo prefeito padre Olímpio de Mello, firmado também pelo secretário da educação Francisco Campos.

O elemento de mais destaque no decreto foi o abandono da orientação impressa por Anísio Teixeira em 1932, de que todos os estabelecimentos de ensino secundário se transformassem em escolas técnicas secundárias, nas quais o curso equiparado ao da legislação federal não fosse mais do que uma das opções possíveis para os alunos, depois de dois anos de estudos em comum. A partir de 1937, os cursos secundários deste tipo se apartaram dos cursos técnicos secundários, em termos curriculares, embora ambos pudessem ser oferecidos lado a lado, em certas escolas, que, aliás, continuaram a adotar a denominação de escolas técnicas secundárias.¹⁴

Além da fragmentação horizontal (entre o ensino técnico-profissional e o ensino secundário), determinou-se a fragmentação vertical, no âmbito do próprio ensino profissional. As escolas técnicas secundárias passaram a oferecer todas um *curso intensivo*, de três anos (sem a alternativa de dois anos), de nível elementar; e o *curso técnico secundário*, em dois ciclos: o primeiro, de três anos, e o segundo ciclo, de dois e três anos, conforme a especialidade.

Os cursos intensivos seriam destinados aos alunos portadores do diploma de terceiro ano da escola elementar, pelo menos, e maiores de 11 anos de idade. Em tudo o que fosse possível, o ensino nesses cursos seguiria o regime, os horários e os programas das escolas elementares da rede municipal. Mas, diferentemente dessas, os alunos seriam reunidos em grupos homogêneos, em cada série, de acordo com seu quociente intelectual e grau

¹³ As escolas João Alfredo e Visconde de Mauá foram apontadas como as que teriam melhores condições de sediarem os cursos técnicos secundários de 2º ciclo.

¹⁴ A apartação entre esses cursos poderia chegar a se expressar em termos de prédios distintos. No caso da Escola João Alfredo, o decreto determinava que os alunos nela matriculados, em cursos equiparados aos federais, fossem transferidos para "prédio conveniente". Como reforço disso, estabelecia que as matrículas nos cursos equiparados seriam destinadas aos alunos "reconhecidamente pobres", de preferência os que tivessem concluído o curso elementar nas escolas da rede municipal. Numa espécie de concessão ao modelo que se desmontava, o decreto dizia, também, que para assegurar a "educação integral", seriam acrescentados ao currículo previsto na legislação federal os trabalhos manuais.

de preparo. A cada um desses grupos seria ministrado o programa que fosse ajustado ao seu nível.

Para os alunos de 11 e 12 anos, matriculados no 1º ano do *curso intensivo*, o curso de oficinas deveria ser organizado de modo a permitir a “educação integral” mediante o exercício de trabalhos manuais em madeira, massa plástica e metal.

Para os alunos do mesmo curso e série, com 13 anos de idade, o decreto previa uma característica adicional: a possibilidade de seguirem planos individuais diferenciados. Mas, isso somente poderia ocorrer nos casos de “manifestas tendências individuais” e da possibilidade, apurada pela direção da escola, de abandono da mesma pelo aluno, antes do acesso ao curso técnico secundário.

Os *curros técnicos secundários de 1º ciclo*, que teriam três anos de duração, admitiam alunos mediante exames de ingresso. Os candidatos deveriam ter concluído todo o curso elementar de cinco anos ou, então, o curso intensivo das escolas técnicas secundárias.

As matérias ensinadas seriam as seguintes: Língua Brasileira, Matemática, Ciências Sociais, Desenho e Introdução às Ciências. Também aqui, os alunos seriam reunidos em três ou quatro grupos homogêneos de 40 alunos cada, no máximo, de acordo com seu quociente intelectual e grau de preparo. A cada um desses grupos seria ministrado o programa mais ajustado à sua capacidade de aprendizagem. Apenas a turma de quociente intelectual mais alto teria o ensino de língua estrangeira (inglês).

Todos os *curros técnicos secundários de 1º ciclo* ofereceriam acesso a oficinas de trabalhos em metal, madeira e massa plástica. Os alunos de 11 e 12 anos não desenvolveriam nelas atividades que visassem a aprendizagem de um ofício, mas, sim, o uso dos trabalhos manuais com o objetivo de permitir “educação integral”, além da “verificação de tendências e qualidades” pelo Serviço de Orientação Vocacional.¹⁵

Para os alunos de 13 anos ou mais, e que apresentassem desenvolvimento físico, mental e “vigorosas tendências para uma determinada técnica de trabalho”, seria admitida a organização de planos individuais, a juízo do Serviço de Orientação.

A admissão aos *curros técnicos de 2º ciclo* dependia da conclusão do 1º ciclo correspondente. Cada uma das escolas técnicas secundárias teria uma composição distinta de cursos profissionais para oferecer aos alunos. Na Escola Visconde de Mauá, por exemplo, os cursos seriam os seguintes:

trabalho em madeira (marcenaria, entalhação, tornearia em madeira e lustração);

¹⁵ Para atender aos problemas de orientação vocacional e de educação dos adolescentes seria organizado em cada escola um Serviço de Orientação. Para o estudo de problemas de seleção e orientação profissional, destinado à “verificação de qualidade física, psicológica dos adolescentes”, e para o exame de casos especiais, seria criado um Laboratório de Psicotécnica e Orientação Profissional no Instituto de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação, com atuação em toda a rede municipal.

metal e mecânica (ferraria, tornearia em metal, ajustação, fundição e modelação);
motores de combustão interna (tornearia em metal, ajustação em motores);
eletrotécnica (galvanoplastia, eletromecânica e eletrotécnica);
cerâmica (desenho e modelação); e
música (curso de músicos de banda).¹⁶

Esses cursos teriam uma parte básica comum e outra formada de disciplinas eletivas. As da parte comum seriam distribuídas da seguinte maneira:

- 1º ano: Língua Brasileira, Inglês, Matemática, Ciências Sociais, Elementos de Química, Mineralogia, Desenho;
- 2º ano: Língua Brasileira, Inglês, Desenho; *matérias eletivas*: Física (Mecânica, Hidrostática, Cinemática, Acústica e Ótica), Química (aplicações industriais, tecnologia das matérias primas).
- 3º ano: Língua Brasileira, Inglês e Desenho; *matérias eletivas*: Física (Elementos de Máquinas, Termodinâmica, Motores Térmicos, Eletrotécnica, Tecnologia de Máquinas), Construção Civil (em Pedra e Tijolo, Cimento Armado, Madeira e Ferro), Estilos e Composições, História das Artes.

No 2º e no 3º anos, cada aluno deveria escolher pelo menos duas e não mais de três disciplinas eletivas.

Sobre as atividades de oficina, o decreto quase nada dizia além de que os recursos apurados com a venda dos trabalhos escolares caberia aos alunos. As quantias seriam pagas mensalmente aos próprios alunos ou, então, recolhidas à Caixa Econômica Escolar, a ser organizada.

A endogenia seria a regra no provimento dos docentes. Nesse sentido, o decreto previa que os cargos de instrutores técnicos seriam preenchidos mediante concurso entre alunos diplomados pelas escolas técnicas secundárias.

Uma possibilidade adicional de ensino profissional noturno foi aberta para os operários já inseridos no mundo do trabalho. Para oferecer-lhes cursos de aperfeiçoamento, poderiam ser instaladas nas escolas técnicas secundárias *classes de ensino noturno*, tendo preferência para a matrícula os operários sindicalizados, os da União e os da municipalidade. Essas classes teriam organização especial de “ensino de oportunidades”, sem seriação determinada. Os cursos funcionariam durante três horas diárias, além do ensino propriamente profissional. Nelas seriam ministradas as seguintes matérias: Noções de Língua Brasileira, Cálculo, Desenho, Geometria, Corografia e História do Brasil, Instrução Cívica.

¹⁶ Nesse caso, não havia correspondência com algum curso de 1º ciclo, a não ser a disposição geral de que em todos os cursos das escolas técnicas secundárias fosse ensinado o Canto Orfeônico e organizados orfeões artísticos.

A sugestão de Faria Góes de se criar um conselho tripartite, reunindo comerciantes, industriais e educadores, para estreitar as ligações entre a escola profissional e a produção,¹⁷ não foi incorporada ao decreto.

Assim, depois de cinco anos da primeira tentativa de eliminação da dualidade escolar no Brasil, pela criação das escolas técnicas secundárias, a discriminação sócio-educacional retornou à estrutura da rede do Distrito Federal, embora fosse mantida a denominação que a consagrou. Abria-se, com isso, o caminho para as "leis" orgânicas do ensino secundário e as dos ramos profissionais (inclusive e primeiramente, a do ensino industrial).

Com efeito, as "leis" orgânicas de 1942 moldaram a dualidade social no ensino médio de acordo com o formato impresso por Gustavo Capanema, o ministro da educação do Estado Novo: o ensino secundário (o ginásio e o colégio) para as "individualidades condutoras" e as escolas profissionais para as "classes menos favorecidas". Aquele propiciando a candidatura irrestrita ao ensino superior e estes permitindo a inscrição nos exames vestibulares apenas dos cursos "compatíveis". Em termos da articulação horizontal, o 1º ciclo do ensino secundário permitia a passagem ao 2º ciclo dos ramos profissionais, mas a recíproca não.

*

A partir da segunda metade da década de 40, houve uma gradativa mas nítida tendência de unificação dos segmentos destinados à educação geral com os de educação profissional.

Com o fim do Estado Novo, a reconstitucionalização da vida política e a volta dos educadores liberais (liderados por Anísio Teixeira ou nele inspirados) ao aparelho de Estado, a arquitetura educacional dualista começou a ser demolida. Uma série de medidas tratou de desmontar o caráter profissional do curso básico industrial, que caracterizava as escolas industriais (1º ciclo do ensino médio), reforçando as disciplinas de caráter geral no currículo, em detrimento do tempo dedicado às oficinas. O ginásio industrial (sucessor do curso básico industrial da "lei" orgânica) acabou por se transformar num momento de sondagem vocacional e iniciação profissional, totalmente desviado de sua antiga finalidade - a formação do jovem para um ofício industrial. Ao mesmo tempo, foram abertas passarelas entre os diversos ramos e ciclos, de modo a propiciar o trânsito dos alunos, assim como se chegou à candidatura irrestrita de todos os egressos do ensino médio a quaisquer cursos do ensino superior.

Paralelamente, as escolas industriais da rede federal dedicaram-se ao ensino técnico propriamente dito, reduzindo as vagas oferecidas ao 1º ciclo, até que ele foi completamente extinto nessa rede.

¹⁷ Cumpre chamar a atenção para a antecipação desse conselho com propostas semelhantes, feitas pelo próprio Faria Góes e outros dirigentes educacionais, que acabaram por se institucionalizar no Brasil, começando pelo SENAI, cinco anos depois.

A progressiva aproximação dos ramos profissionais do ensino médio ao ensino secundário não significou, entretanto, o fim da dualidade. Ela foi recomposta, pois a aprendizagem industrial (assim como a comercial), inicialmente uma das modalidades de ensino *incompleto* de um ofício, acabou por propiciar a hegemonia, na formação profissional, para os cursos do SENAI e seu correlato, o SENAC.¹⁸ Para a maior parte dos alunos, todavia, o que os educadores liberais almejavam era a eliminação da formação profissional precoce e a introdução de uma base comum no currículo dos diversos cursos do ensino médio.

Essa tendência foi intensificada com as experiências de renovação do 1º ciclo do ensino secundário, no sentido de ligá-lo ao mundo do trabalho, retirando-o do exclusivo mundo das letras e das ciências, mais daquelas do que destas. Na primeira metade da década de 60, a Diretoria do Ensino Secundário do MEC elaborou e implantou vários projetos de ginásios denominados "modernos", "polivalentes" e "orientados para o trabalho", nos quais era ostensiva a inspiração nas escolas técnicas-secundárias do Distrito Federal, ao tempo de Anísio Teixeira. Essas experiências culminaram na concepção do segundo segmento do ensino de 1º grau (5ª à 8ª séries) da lei 5.692/71. A aprendizagem industrial foi mantida sob o rótulo de ensino supletivo (modalidade supratutelar), o que manteve a dualidade presente, embora dissimulada sob o discurso da terminalidade geral X terminalidade real.

No regime desta lei, as escolas técnicas industriais, especialmente as da rede federal, foram tomadas como modelo para todas. Pretendeu-se que o ensino de 2º grau fosse universal e compulsoriamente profissional (dito profissionalizante), destinado à formação de técnicos e auxiliares técnicos. Dizia-se que esses profissionais faziam falta ao desenvolvimento econômico do país, além de constituírem um antídoto ao bacharelismo prevalente desde os tempos do Império.

Mas, como já mostrei, (Cunha, 1977) a política de profissionalização no ensino de 2º grau (na nova nomenclatura) resultou da política de contenção dos crescentes contingentes de jovens que, tendo concluído o ensino médio (nomenclatura anterior), procuravam o ensino superior. Se a lei da reforma universitária (5.540/68) apresentou um reordenamento interno às instituições de ensino superior, visando ampliar a capacidade de matrículas, a custos médios menos do que proporcionais, a política educacional expressa na lei 5.692/71 procurava desviar para o mercado de trabalho supostamente carente de técnicos e auxiliares-técnicos, parcela dos jovens que postulavam vagas nas instituições de ensino superior, especialmente nas universidades públicas.

A profissionalização foi um retumbante fracasso em matéria de política educacional. No segundo segmento do 1º grau, o ensino profissionalizante estiolou-se por falta de recursos

¹⁸ Embora a "lei" orgânica prevísse que as escolas industriais (1º ciclo do ensino médio) oferecessem tanto o curso básico industrial quanto os de aprendizagem, estes foram muito reduzidos, tanto no leque de especialidades, quanto no número de vagas oferecidas. Nos anos 60 nenhuma escola industrial oferecia cursos de aprendizagem.

humanos e materiais, bem como de finalidade em termos de sondagem vocacional e iniciação profissional. No 2º grau, as resistências dos estudantes, dos professores, dos empresários do ensino e do mercado de trabalho levaram à "reforma da reforma" poucos anos depois (lei 7.044/82), mas não antes de ter contribuído para a dissolução do ensino normal, e, por via de consequência, para a deterioração do primeiro segmento do 1º grau.

Desde então, o 2º grau permaneceu uma espécie de segmento rejeitado do sistema educacional, definido pela dupla negação: nem 1º grau, nem superior. Como a função propedêutica era algo de que não se abria mão - nem os estudantes nem os empresários do ensino - os exames vestibulares (programas, livros, tipos de provas, cronogramas) assumiram a direção do currículo.

Agora, guardadas as devidas proporções, 1997 repetiu 1937. Deparamo-nos com uma nova política do Ministério da Educação para o ensino médio ou de 2º grau e as escolas técnicas, expressa no decreto 2.208/97, que contém uma interpretação viesada da Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996. As escolas técnicas, de modelo que se queria generalizar na época de plena vigência da lei 5.692/71, passaram a vilãs. Ao contrário da tendência à unificação, ensaiada nos anos 30 e avançada dos anos 50 aos 70, pretende-se, agora, restaurar a dualidade, mediante a apartação institucional e curricular entre o ensino técnico e o ensino médio geral, que alguns insistem chamá-lo de "acadêmico".

Essa inflexão do processo de mudança é particularmente danosa por representar uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional, que, ensaiado por Anísio Teixeira e anunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, vinha se desenvolvendo desde a promulgação das "leis de equivalência" dos anos 50. A volta atrás que agora se dá, ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, deverá representar o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentalização das situações de classe.

BIBLIOGRAFIA

- Cunha, Luiz Antônio (1977), Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio, Rio de Janeiro, Eldorado.
- (1994), "Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem resposta", Revista da Faculdade de Educação da USP (São Paulo), vol. 20, n^{os} 1 e 2, janeiro/dezembro.
- Lemme, Paschoal (1988), Memórias, São Paulo/Brasília, Cortez/MEC-INEP.
- Mendonça, Ana Waleska, P. C. (1993), Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora. A "Universidade de Educação" de Anísio Teixeira, Tese de doutoramento em educação, Rio de Janeiro, PUC/RJ.
- Nunes, Clarice (1980), "A iniciação profissional do adolescente nas escolas técnicas secundárias na década de 30", Forum Educacional (Rio de Janeiro), ano 4, n^o 3, julho/setembro.
- (1991), Anísio Teixeira: a poesia da ação, Tese de doutoramento em educação, Rio de Janeiro, PUC/RJ.
- Silva, Geral Bastos (1969), A educação secundária (perspectiva histórica e teoria), São Paulo, Nacional.
- Teixeira, Anísio (1998), Educação para a democracia, Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- Xavier, Libânia Nacif (1993), Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), Dissertação de mestrado em educação, Rio de Janeiro, PUC/RJ.

**A FORMAÇÃO DOS MESTRES: A CONTRIBUIÇÃO DE
ANÍSIO TEIXEIRA PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA
PÓS-GRADUAÇÃO**

Ana Waleska P. C. Mendonça

A Formação dos Mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil*

Ana Waleska P. C. Mendonça

1. Anísio Teixeira e a Pós-Graduação no Brasil

O objetivo deste texto é refletir sobre uma dimensão da atuação pública do educador Anísio Teixeira, que é a sua contribuição no processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil, ao longo dos anos 50 e 60. Esta dimensão foi ainda pouco trabalhada pela literatura específica da área de educação, embora tenha sido este educador quem, ao longo desses anos, organizou a CAPES, criada inicialmente como Campanha, e, após 64, transformada na atual Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

De uma forma geral, aliás, esta observação se aplica a toda a produção de Anísio sobre o ensino superior, que tem um volume bastante significativo, e que reflete a sua atuação pública desde os anos 30, quando organizou, no bojo da Reforma de Ensino empreendida no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal (UDF)¹, como ápice de um sistema de ensino organicamente articulado. A esta experiência, prematuramente encerrada, Anísio viria sempre a reportar-se como uma experiência fundante não só da sua reflexão e iniciativas posteriores no campo do ensino superior, como, particularmente, para pensar a questão do papel da pós-graduação na universidade e no próprio processo de desenvolvimento nacional, ao longo dos anos 50 a 70.

A Campanha de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior foi, a princípio, idealizada por Romulo de Almeida, economista baiano, com o objetivo de formar os quadros necessários ao programa de desenvolvimento econômico pensado pela equipe que cercava o então presidente Getúlio Vargas. Em 1951, Anísio Teixeira, que encerrava a sua gestão à frente da Secretaria da Educação da Bahia, com o término do governo Otávio Mangabeira, foi chamado por Ernesto Simões Filho, à época Ministro da Educação, para assumir o cargo de secretário-geral da Comissão que teria como objetivo promover a referida Campanha. Embora prevista, inicialmente, para ser instalada em seis meses, apenas dez anos depois a Campanha foi constituída, com algumas mudanças significativas nos seus objetivos que a simples comparação entre os dois decretos: o Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, que institui a Comissão, e o Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961, que

* Este é o título da pesquisa que vem sendo desenvolvida sob minha coordenação, no Departamento de Educação da PUC-Rio, com apoio da FAPERJ.

¹ Esta experiência universitária foi objeto da nossa tese de Doutorado, intitulada *Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação, de Anísio Teixeira (1935-1939)* (Mendonça, 1993).

organiza a Campanha, claramente evidencia. Enquanto no primeiro decreto a ênfase recaía sobre a formação de pessoal especializado para atender às necessidades dos *empreendimentos públicos e privados* que visam o desenvolvimento do país, promovendo, entre outras coisas, a *instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados*, no segundo decreto aparece como o primeiro propósito da Campanha, para a consecução dos seus objetivos, a *melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários*, como estratégia prioritária para a formação dos quadros profissionais de nível superior do país. Ao longo de todos esses anos, e até 1964, Anísio permaneceu à frente da CAPES, sobrevivendo às mudanças no governo e no próprio Ministério (essas, ainda mais frequentes) e mesmo à crise desencadeada por ocasião do acirramento do debate em torno à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando a sua demissão chegou a ser solicitada a Juscelino Kubistchek, pela hierarquia católica, e quase efetivou-se.

Em trabalho elaborado pela própria CAPES, em 1985, em colaboração com o Centro Regional de Estudos Superiores para a América Latina e o Caribe (CRESALC), Gusso, Córdova e Luna fazem uma análise do processo de institucionalização da pós-graduação no país extremamente elucidativa a esse respeito.

O referido trabalho procura inserir o processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil no desenvolvimento do ensino superior no país. Considera-se, no entanto, que, nas suas origens, os estudos pós-graduados entre nós foram gerados *por movimentos predominantemente exógenos aos processos que movem o sistema de ensino superior* (opus cit., p. 177). Segundo os autores, isso se deveu ao fato de que, afora as *experiências dissidentes* dos anos 30 (as experiências da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal), o modelo de universidade que se firmou ao longo dos anos 40 e que prevaleceu até os anos 60, foi o modelo de universidade-federação de escolas, no qual a pesquisa científica encontrava um espaço bastante limitado. Para os autores:

“(...) a gênese dos estudos pós-graduados se confunde, em primeiro lugar, com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira, e pela constituição dos seus espaços institucionais; e só mais tarde se entrelaça à Universidade com o surgimento da consciência de que o País se embaraçava nas teias da dependência tecnológica.” (p. 177)

Na percepção dos mesmos, a hegemonia do modelo se justificava pelo fato de que correspondia não só aos objetivos atribuídos pela sociedade brasileira ao ensino superior, mas às próprias expectativas das camadas da população que tinham acesso a esse nível de ensino. Para eles, esse modelo tinha uma dupla *funcionalidade*: tanto *do ponto de vista das necessidades objetivas de recursos humanos em um processo de industrialização com elevada dependência tecnológica* (p. 122), quanto do ponto de vista sócio-político.

Foi sob o impacto do desenvolvimentismo dos anos 50 que o paradigma vigente de ensino superior começou a entrar em crise, face ao avanço do processo de industrialização, bem como às mudanças ocorridas nos canais de ascensão social. No entanto, as forças de resistência eram muitas e se localizavam, principalmente, para os autores, na própria burocracia estatal e nas lideranças conservadoras do Congresso (entre as quais se incluíam

vário dos catedráticos das universidades públicas), fazendo com que nenhum projeto mais abrangente de reforma da universidade fosse encaminhado durante esta década.

Por outro lado, a comunidade científica crescera, desenvolvera a sua organização e adquirira maior articulação política, principalmente com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF). No âmbito da SBPC, começara a se desenvolver uma vertente de pensamento mais política (e até mesmo, *nacionalista*) no seio da comunidade científica brasileira. Esta vertente é que iria propugnar por uma reforma global da universidade de forma a ampliar as suas condições de trabalho e promover um avanço científico mais sólido a médio e longo prazo. Este, aliás, foi o grupo que se articulou, junto a Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, em torno ao projeto original da Universidade de Brasília.

Uma outra vertente de pensamento, mais pragmática, nascia de outros grupos da burocracia estatal e das escolas técnicas superiores. Seus objetivos eram mais imediatistas e a perspectiva nacionalista estava totalmente ausente das suas preocupações. Uma das principais iniciativas desse grupo se expressou na criação da COSUPI (Comissão Supervisora do Plano dos Institutos), que sofreu a oposição da SBPC que se posicionou contra a dispersão de recursos provocada pelo programa e contra a sua orientação especialista, bem como contra a política de concentrar em institutos a pesquisa científica, desestimulando os núcleos já consolidados nas faculdades e organismos científicos mais apropriados.

O que interessa mais diretamente é a observação dos autores de que as divergências entre esse dois grupos se fizeram sentir claramente no processo de organização da CAPES. Para eles, a idéia inspiradora da Campanha era a dos cientistas que lutavam, desde os anos 20, pelo seu espaço na universidade. Mas, ao longo dos debates da Comissão encarregada da organização da Campanha, as divergências entre este primeiro grupo e o dos *pragmáticos*, apoiados pelos representantes das Confederações empresariais, que integravam a Comissão, se fizeram fortes. E as diretrizes da CAPES nasceram de um compromisso entre essa duas tendências. Nesse processo, os autores dão a entender que Anísio teria tido um importante papel mediador.

A hipótese central da pesquisa que venho atualmente coordenando é que a atuação de Anísio Teixeira à frente da CAPES foi fundamental não só para dar a ela a configuração que acabou assumindo, tornando-se de fato um instrumento de promoção e expansão dos estudos pós-graduados no Brasil, como também para garantir que a pesquisa científica se desenvolvesse, entre nós, no âmbito da universidade e particularmente vinculada aos programas de pós-graduação.

Cumprе destacar que, desde os anos 30, com a experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF), o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, particularmente dos professores universitários, considerados por Anísio Teixeira *os mestres dos mestres*², se constituía numa de suas preocupações centrais. Ainda em 32, antes mesmo da criação da

² A esse respeito, ver a minha tese de Doutorado, anteriormente referida.

sua universidade, a política de envio dos professores contratados para a Escola de Professores do Instituto de Educação ao estrangeiro, para fins de especialização e aperfeiçoamento, rendera a Anísio uma série de dissabores, que culminaram, inclusive, em um pedido de demissão recusado pelo prefeito Pedro Ernesto, tal a importância que o educador atribuía a este programa.

Em 1952, Anísio assumia, também, a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no lugar de Murilo Braga de Carvalho, morto em desastre aéreo, acumulando-a com a direção da CAPES. Sua atuação à frente do INEP foi no sentido de dinamizá-lo, ampliando as suas funções e o alcance da sua influência. Talvez, a principal contribuição de Anísio, nesta perspectiva, tenha sido a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955. Este órgão, pensado originalmente como um "Centro de Altos Estudos Educacionais", não só se propunha a ser um centro de estudos e pesquisas sobre a realidade sócio-cultural e educacional brasileira, que pudessem embasar *cientificamente* uma política para o setor, mas também um centro de formação de pessoal de alto nível para a educação, os especialistas, tal como os concebia Anísio. E não só para esta área específica, pois no interior do CBPE funcionou, também, um dos primeiros cursos de pós-graduação para a formação de pesquisadores em ciências sociais, coordenado por Darcy Ribeiro, que dirigia a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais.

Foi no interior deste órgão, igualmente, que se gestou o projeto da Universidade de Brasília (UB), pensada desde o início como um importante centro de estudos pós-graduados, pela sua própria posição estratégica de universidade da nova capital. A esse respeito, é significativo que Anísio tenha, de início, resistido à idéia de se criar uma nova universidade em Brasília, até porque tinha uma visão crítica a respeito da própria mudança da capital. No entanto, os fatos (entre eles o empenho de d. Helder Câmara em criar uma universidade católica na capital, habilmente contornado por Darcy Ribeiro, com a proposta de criação de um Instituto de Teologia, entregue aos dominicanos) e, certamente, a própria influência de Darcy, acabaram por fazê-lo mudar de idéia. Em 1964, quando foi aposentado do serviço público pelo governo Castelo Branco, Anísio acumulava os cargos de diretor da CAPES e do INEP com a reitoria da UB, que ocupava interinamente desde 1963, em substituição a Darcy, que fora nomeado para a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República.

Ao longo destes anos, Anísio ocupou, como titular, a cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade Nacional de Filosofia e, em 1962, logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, foi nomeado como membro do Conselho Federal da Educação, onde participou ativamente dos debates que aí então se travavam sobre os rumos da universidade brasileira. Integrou, ainda, como titular, o Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas, onde teve, também, uma participação extremamente ativa.

Após seu retorno ao Brasil, depois de dois anos afastado da vida pública do país, incluído que foi no inquérito administrativo da UB, Anísio participou, ainda, da montagem do IESAE (Instituto de Estudos Avançados em Educação), na Fundação Getúlio Vargas, responsável por um dos cursos de pós-graduação em Educação mais conceituados do país, infelizmente extinto, há poucos anos, por decisão interna da própria Fundação. Durante os

dois anos que permaneceu fora do país, Anísio lecionou como professor residente nas universidades norte-americanas de Colúmbia e da Califórnia, a convite das mesmas, que se manifestaram contra a atitude do governo militar.

Entender a concepção de Anísio sobre a pós-graduação, no bojo da sua visão sobre o papel do ensino superior no processo de desenvolvimento nacional, sem o que nos parece que esta concepção não pode ser adequadamente compreendida, bem como identificar a forma como este educador buscou concretizar esse seu *projeto*³ através da CAPES, é o interesse central do trabalho que venho desenvolvendo.

2. A Pós-Graduação no Projeto de Anísio sobre a Reforma da Universidade

É significativo que para pensar a reforma da universidade, Anísio Teixeira se remeta sempre à história do ensino superior no Brasil. Para ele, é na história que se devem buscar as pistas para a direção a imprimir ao futuro. Desta perspectiva, Anísio entende a história como o registro da *experiência humana acumulada*: não propriamente uma história das idéias, mas uma história das idéias *encarnadas nas instituições*, pois, para ele, é através das instituições que as idéias se materializam.

Segundo Anísio, o grande problema do ensino superior no Brasil era a inexistência de uma tradição universitária, já que não chegamos sequer a experimentar a universidade moderna, que nasce sob o signo da constituição dos Estados nacionais e da emergência do conhecimento científico (que, por fim, se incorpora à universidade, já que nasce fora dos seus muros) e cujo modelo mais acabado é a Universidade de Humboldt. Para o educador, o *atraso* brasileiro estaria articulado à nossa situação de dependência cultural, e a inexistência de uma universidade voltada para a constituição de uma cultura nacional e orientada à solução dos problemas nacionais seria, sem dúvida, o principal fator que justificaria essa situação de dependência.

Importa também destacar que Anísio tinha uma visão cumulativa das funções da universidade, no sentido de que as novas funções que se iam atribuindo a essa instituição não eliminavam as anteriores porque não eram excludentes. Para ele, a universidade contemporânea deveria ser simultaneamente uma universidade *humanista*, oferecendo, portanto, uma formação básica geral (embora, de um tipo de humanismo radicalmente distinto do humanismo clássico); uma universidade *moderna*, voltada para a pesquisa e a produção do conhecimento; uma universidade *de serviço*, devotada aos problemas práticos

³ Usamos aqui o termo *projeto*, no sentido que lhe é atribuído por Corrêa (1987) e Velho (1994). Corrêa chama atenção para o caráter recorrente da noção de projeto, nos depoimentos dos cientistas sociais, sobre os anos 40 e 50, como sinônimo de grupo de referência, configurando-se no elo que articulava um determinado grupo de intelectuais em torno a uma problemática comum, e expressando, sem dúvida, uma forma específica de atuação política. Velho, por outro lado, destaca que a noção de projeto está indissolúvelmente ligada à idéia de indivíduo-sujeito, mesmo em se tratando de um ator coletivo. Desta perspectiva, um projeto coletivo supõe sempre a imbricação de uma série de projetos individuais distintos e, às vezes conflitivos. A esse respeito, ver o artigo *O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira* (Mendonça, 1997).

da sua sociedade e à educação; e, até, uma *multiversidade*, ligada à indústria e ao desenvolvimento nacional.

Paralelamente, do ponto de vista da reorganização do ensino superior, Anísio defendia claramente, à época, uma proposta de diversificação vertical desse nível de ensino, como forma de garantir a sua expansão gradual, sem prejuízo para a sua qualidade. Para o educador, essa seria uma forma de romper com o formalismo dominante no campo da educação, para ele o *mal dos males* da educação brasileira, que estaria na origem da *fraude* e da *dissimulação*, características da forma como se deu a expansão do ensino superior entre nós.

Esta proposta se articulava com a sua defesa intransigente da autonomia da universidade. A este respeito, cumpre destacar que, ao longo de toda a sua vida, Anísio se constituiu em um eterno defensor da autonomia universitária, sem restrições. Para ele, a autonomia era uma decorrência da própria natureza da instituição universitária e um requisito indispensável da sua qualidade acadêmica, e a universidade, por isso mesmo, deveria se constituir numa verdadeira *mansão da liberdade*, como este reinvidicava já no discurso com que inaugurou, em 35, os cursos da UDF.

Foi esta, sem dúvida, uma das razões que o levaram, já na segunda metade dos anos 60, a criticar a reforma universitária que então se esboçava, por iniciativa do governo militar. Em trabalho publicado postumamente pela FGV, no qual Anísio se propunha a desenvolver uma *análise e interpretação da evolução do ensino superior no Brasil até 1969*, este manifestava claramente o seu descrédito com relação às mudanças que se anunciavam (Teixeira, 1989)⁴. Mesmo atendo-se à dimensão mais técnica destas mudanças, que lhe pareciam insuficientes, por se limitarem apenas a uma *reestruturação da maquinaria organizacional e administrativa da universidade*, Anísio fazia algumas observações com relação ao processo de implantação das reformas que parece importante transcrever. Partindo da afirmação de que foi para o modelo da Universidade de Brasília que, *agravando-se a crise universitária e tornando-se inevitável a reforma de sua maquinaria administrativa e didática*, a universidade tradicional se voltou, nas suas *veleidades de reforma*, Anísio enfatizava que aquela universidade nasceu *de um projeto em que colaborara a elite do magistério nacional e o seu modelo refletia condições a que chegara a consciência crítica desse magistério, no que tinha de mais novo, o seu corpo de cientistas físicos e sociais* (Teixeira, opus cit, p. 125). Para ele, a situação no momento era inteiramente outra, e a reforma proposta não se fazia *de dentro da universidade, pelo debate e resultante consenso do magistério, mas por atos legislativos a princípio permissivos e depois coercitivos que impuseram a reestruturação dentro das grandes linhas do modelo da Universidade de Brasília* (idem, ibidem). Desta maneira, Anísio criticava o caráter autoritário da reforma que se implementava, o que para ele se constituía num dos fatores que alimentavam o seu descrédito com relação à possibilidade de mudanças efetivas e profundas na direção até então imprimida ao ensino superior no país.

⁴Apesar da data limite estabelecida por Anísio, nesta obra, ele se detém na análise dos decretos-leis que reestruturaram as universidades federais, de 66 e 67, mas que, na verdade, renunciaram as mudanças introduzidas pela Reforma de 1968.

Para Anísio a reforma que se implementava não viria resolver o problema de fundo da universidade brasileira que seria o de transformar-se numa *universidade de ciência e de pesquisa*, que fosse não apenas transmissora de um saber elaborado, mas criadora de um novo saber e de um novo conhecimento, que contribuisse para a construção de uma *cultura brasileira* e fizesse *marchar o conhecimento humano* (Teixeira, opus cit, p. 109). O que se fazia necessário era uma *mudança de qualidade* do ensino superior no país, para que este efetivamente atendesse *às novas exigências do desenvolvimento nacional*. Dentro deste projeto, a criação da escola pós-graduada se impunha.

Remetendo-se à experiência das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, lembrava Anísio que estas, na sua origem, tiveram o objetivo de aproximar a universidade brasileira do modelo humboldtiano de pesquisa e ensino aprofundado, mas que, na prática, acabaram por se constituir, na sua maioria, em *escolas normais de preparo do magistério secundário e, com poucas exceções, colégios de artes liberais* (Teixeira, opus cit, p. 108). Para ele, estava chegando o momento de se ter a escola pós-graduada, como centro e cúpula da nova universidade, formulando e reformulando o novo saber que seria ensinado na própria universidade, formando os quadros superiores de cientistas nos vários campos do saber humano, constituindo-se no centro de formação do professor universitário. Dessa escola partiria, para ele, a verdadeira reforma universitária que se fazia necessária.

Daí todo o empenho que Anísio colocou, através da CAPES, na constituição de um sistema de ensino pós-graduado no país.

3. A Contemporaneidade do Pensamento de Anísio Teixeira

Resgatar a contribuição de Anísio para se repensar questões hoje tão candentes como o papel da pós-graduação na universidade, sua responsabilidade com a formação dos docentes universitários, a relação ensino-pesquisa e outras questões vinculadas à concepção mais geral acerca da função social desta instituição, tão criticada neste final de milênio, parece-me fundamental, dado não só o caráter essencialmente democrático das propostas deste educador, mesmo que dentro dos limites do pensamento liberal, como também a inserção destas propostas num projeto global de desenvolvimento, que buscava se fundamentar no conhecimento das reais condições sociais e culturais do país. A esse respeito, por exemplo, parece-me importante destacar a perspectiva essencialmente regionalizada com que Anísio encarava o planejamento educacional adequado às características de um país como o Brasil – percebido por ele como *em fase de mudança para uma sociedade de tipo industrial*, mas coexistindo, nas suas diferentes regiões, níveis diferenciados de avanço nesse processo - bem como a ênfase que era posta na dimensão cultural do processo de desenvolvimento nacional⁵. A meu ver, aliás, a preocupação de

⁵ A esse respeito, ver o meu artigo, anteriormente referido (Mendonça, 1997).

Anísio, desde os anos 30, com a descentralização administrativa – para ele, a um só tempo, corolário do processo de democratização do ensino e condição de melhoria da sua qualidade – iria encontrar, nos anos 50/ 60, uma nova tradução na sua concepção regionalizada de planejamento.

A esse respeito, gostaria de retomar a tese, desenvolvida juntamente com a professora Zaia Brandão no livro *Porque não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida* (Mendonça e Brandão, 1997). Nesse trabalho, defendemos a idéia de que o pensamento de Anísio Teixeira foi objeto, nos anos mais recentes, de um processo de *apagamento* que decorreu de um tipo de leitura que se fez do pensamento liberal em educação que acabou por desqualificá-lo, em virtude da circularidade com que se atribuiu um caráter conservador ao pensamento pedagógico de raízes liberais.

Este processo foi reforçado por uma leitura homogeneizadora do Movimento da Escola Nova no Brasil, que, ao apagar as diferenças internas a este movimento, acabou por afirmar, de forma simplista, a sua continuidade com as políticas educacionais que se implantaram no país após 1964, marcadas por uma perspectiva *tecno-burocrática*, da qual os *liberais da educação* teriam sido os precursores.

Com relação a Anísio, não só importa lembrar as implicações pessoais e profissionais que sofreu em decorrência do golpe de 1964, como também o aprofundamento da análise do seu pensamento sobre a reforma da universidade evidencia, por contraste com a Reforma de 1968, um nítido deslocamento do eixo de discussão, que se transfere do âmbito da reflexão sobre a responsabilidade social e política da universidade num projeto global de desenvolvimento, para o âmbito da sua racionalidade administrativa e econômica.

Num momento em que não só o modelo de pós-graduação que se implantou no país, mas a própria instituição universitária se acha em crise e em que as reformas educativas de inspiração neo-liberal se globalizam, parece-me significativo revisitar esta tradição *desafortunada*, mesmo que *armados com os instrumentos da crítica teórica e empírica*, como afirma Lovisolo (1990), e aprender com ela. É desta perspectiva que olhar para a própria história pode se constituir na mais útil das atitudes.

Referências Bibliográficas

GUSSO, Divonzir A., CORDOVA, Rogério de A., LUNA, Sérgio V. de, (1985). *A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: UNESCO/CRESALC, MEC/SESU/CAPES.

LOVISOLO, Hugo, (1990). *Tradição Desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais*. In ALMEIDA, Stela B. (org.), (1990). *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador, Ba: OEA/ UFBA/ EGBA.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C., (1993). *Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação de Anísio Teixeira (1935- 1939)*.

Tese de Doutorado, Departamento de Educação da PUC-Rio.

_____ e BRANDÃO, Zaia, (1997). *Por que não lemos Anísio Teixeira?*

Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil.

TEIXEIRA, Anísio S., (1952). Estudo sobre o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 18, nº 48, p. 73.

_____, (1953). A universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 20, nº 51.

_____, (1954). *A Universidade e a Liberdade Humana*. Rio de Janeiro: MEC/Serviço de Documentação.

_____, (1957). Ciência e Arte de Educar. *Educação e Ciências Sociais*, ano 2, v. 2, nº 5, ago.

_____, (1958). Porque especialistas de educação?. *Educação e Ciências Sociais*, ano 3, v. 3, abr.

_____, (1959). Filosofia e Educação. *Educação e Ciências Sociais*, ano 4, v. 6, nº 12, nov.

_____, (1960). Confronto entre a educação superior dos Estados Unidos e do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 33, nº 78.

_____, (1961). Educação e Desenvolvimento. *Educação e Ciências Sociais*, ano 6, v. 9, nº 16, jan.

_____, (1962). Discurso proferido na inauguração dos cursos da UDF, em 31/07/35. In Notas para a história da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, nº 85, jan/mar.

_____, (1962). Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 37, nº 486.

_____, (1967). Aspectos da reconstrução da universidade latino-americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 47, nº 105.

_____, (1969). Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 50, nº 111.

_____, (1969). Escolas de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 51, nº 114.

_____, (1969). A universidade de ontem e hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 41.

_____, (1966). Educação como experiência democrática e como ciência experimental: nova fronteira para a cooperação internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 45, nº 102.

_____, (1966). O problema da formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 46, nº 104.

_____, (1975). *Pequena introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

_____, (1976). *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia Editora Nacional/INL, 1976.

_____, (1989). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: FGV.

ANÍSIO TEIXEIRA: ITINERÁRIOS

Marta Maria Chagas de Carvalho

Anísio Teixeira: Itinerários*

Marta Maria Chagas de Carvalho
PUC- SP

Um sem número de depoimentos e de estudos compõem Anísio Teixeira como a figura ímpar de intelectual que hoje é objeto de nossas homenagens. Apesar de todos esses retratos, sua figura me desafia, pois acompanhar a sua trajetória de intelectual e homem público é marcar a irredutível diferença de suas concepções pedagógicas e políticas, experimentando a irrisão do contato com as ruínas de um futuro que poderia ter sido e não foi.

Eu ouvi falar de Anísio Teixeira desde menina. As referências que meu pai fazia ao "Dr. Anísio" talvez tenham sido até certo ponto responsáveis pelo fascínio que tem para mim sua figura. O "Dr. Anísio" que se fixou na minha cabeça de menina era alguém especialmente admirado e respeitado por meu pai. Fui reencontrá-lo depois, sempre cercado de uma admiração similar, quando o descobri referido nas falas de seus companheiros de campanha educacional, mergulhada nos arquivos da *Associação Brasileira de Educação*. Fui redescobrir um outro Anísio nos papéis do seu arquivo pessoal, guardados no CPDOC, e nos estudos de Clarice Nunes¹ e Maria Lúcia Schaeffer², que rastrearam o itinerário do jovem Anísio, refazendo o seu percurso intelectual e afetivo, os seus dilemas existenciais, o seu processo de formação e de constituição de uma identidade profissional. É nesse território híbrido, tecido de memórias da infância, de práticas de arquivo e de múltiplas leituras, que a figura de Anísio Teixeira se desenha para mim. A experiência dos arquivos ressignificou as memórias de infância (e de juventude) e desenhou o espaço de conhecimento no qual a figura de Anísio se movimenta. Esse espaço é o das estratégias políticas e pedagógicas que partilhou com sua geração, nas décadas de 1920 e 1930. A mesma experiência desafia-me aqui a realizar o duplo e contraditório movimento de explorar, por um lado, as afinidades conceituais e perceptivas que o uniram a seus companheiros de campanha educacional naquelas décadas e, de outro, a singularidade e a irredutível diferença de seus projetos e concepções pedagógicas. Como dar conta de um discurso e de uma prática que foram, ao mesmo tempo, tão singulares e tão similares aos anseios de toda uma geração?

Assíduos viajantes e leitores ávidos, os intelectuais que, nas décadas de 1920 e 1930, de algum modo tomaram a si a tarefa de remodelar o imaginário e as práticas pedagógicas no país são personagens-chave na elucidação dos processos materiais de

* Este trabalho é resultado de pesquisas realizadas com Bolsa de Produtividade de Pesquisa do CNPq e apoio de recursos do FINEP.

¹ Cf. NUNES, Clarice - *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Tese de doutoramento mimeo. Rio de Janeiro, Departamento de Educação da PUC-Rio, 1991.

² Cf. SCHAEFFER, Maria Lucia Pallares - *Anísio Teixeira: Formação e primeiras realizações*. São Paulo, FEUSP, 1988, Col. Estudos e Documentos, v. 28.

produção, circulação e uso dos saberes pedagógicos no Brasil. Os crivos que configuraram a apropriação que fizeram do que leram, viram, ouviram e vivenciaram, na sua privilegiada itinerância por circuitos culturais estranhos à grande maioria das populações brasileiras, foi determinante na configuração de suas estratégias de reconstrução do país pela cultura, na qualidade de autores, editores, organizadores de coleções, tradutores, professores ou reformadores dos sistemas públicos de ensino. Identificar os modelos culturais inscritos nas suas práticas de apropriação e transitar pela complexa rede de relações culturais tecida nos seus itinerários pedagógicos é questão de interesse central para a história da educação no Brasil.

Refazer o itinerário de Anísio Teixeira é um percurso privilegiado para dar conta desse programa. Os trabalhos de Nunes e Schaeffer já o refizeram, a partir de férteis e instigantes perspectivas de análise, interessadas no processo de auto-construção identitária do sujeito Anísio. Nos limites deste texto, pretendo revisitar alguns dos momentos do itinerário do jovem Anísio, deslocando milimetricamente a tônica dessas análises para o campo de uma história cultural dos saberes pedagógicos.

Como toda história de conversão a uma fé, a história do percurso que transformou Anísio no democrata convicto e no apologista da educação norte-americana nos anos finais da década de 1920 é instigante. E é interessante retomá-la nos múltiplos registros que o jovem Anísio deixou dispersos. Quero percorrer aqui alguns destes registros. Entre eles, especialmente, o diário de bordo da primeira viagem que empreendeu aos Estados Unidos em 1927; o Relatório dessa viagem editado como livro - *Aspectos Americanos de Educação*. Nestes registros, pode-se surpreendê-lo no movimento da sua conversão a uma nova fé: a fé de um homem público que abraça a *causa educacional* de sua geração, imprimindo-lhe uma marca singular. Para tanto, julgo importante, inicialmente, situá-lo relativamente à campanha educacional desencadeada, na década de 1920, a partir da **Associação Brasileira de Educação**, fundada em 1924.

Reformando a Instrução Pública na Bahia

É com intuito principal de sensibilizar as “*elites*” para a “*causa educacional*”, promovendo uma mudança de mentalidade, que se institui e ganha visibilidade nos centros urbanos do país, na década de 1920, a campanha cívico-educacional promovida pela **Associação Brasileira de Educação (ABE)**. Apresentando-se como elites responsáveis pelos destinos nacionais, cuja missão era regenerar o país pela educação, os organizadores da **ABE** lançam-se à propaganda da *causa educacional*. Procuram ganhar a adesão da opinião pública por meio da imprensa e do rádio e, no espaço das cidades, promovem festas, exposições e competições escolares no intuito de arregimentar adeptos. Nos congressos que organizam, sedimenta-se certo consenso quanto às mudanças que a escola era chamada a promover.

A crítica às campanhas de alfabetização promovidas pelas Ligas Nacionalistas foi um dos objetivos centrais da **ABE**, desde a sua fundação. Centradas na questão do voto secreto, essas campanhas pretendiam expandir o corpo de eleitores e tornar o seu voto “esclarecido”, entendendo que, com isso, tornavam-no independente da pressão e do controle exercidos pelos coronéis. Era desse modo que acreditavam poder combater as

oligarquias, republicanizando a República. Para os organizadores da ABE era preciso, ao invés de “*apressadamente ensinar a ler, escrever e contar aos adultos iletrados, cuidar seriamente de educar-lhes os filhos fazendo-os frequentar uma escola moderna que instrui e moraliza, que alumia e civiliza*”³. No calor dos debates e da propaganda promovida, sedimenta-se na ABE a convicção de que não cabia “*ao analfabetismo a culpa do atraso, do desgoverno, da anarquia e dos muitos males*” que afligiam o país. Eram mais “*nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que nos governam e as legiões sempre crescentes de semi-alfabetos que as sustentam*”⁴ Reconfigurava-se, dessa forma, a avaliação dominante que fazia consistir os empecilhos à consolidação da República na ausência de instrução ou no analfabetismo. Operava-se, assim, um deslocamento na equação - *difusão do ensino = consolidação da República*. Sua pertinência passa a ser condicionada à qualidade do ensino ministrado. A “*instrução pura e simples*” passa a ser vista como “*uma arma*” que era, “*como toda arma, perigosa*”. Colocá-la nas mãos da população era estratégia a requerer medidas que habilitassem a “*manejá-la benfazejamente para si e para os outros*”⁵. Só esse cuidado poderia garantir que a escola funcionasse como dispositivo de manutenção da ordem “*sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade*”⁶. Educação dos sentimentos, dos gestos, do corpo e da mente, assim se diferenciava a educação preconizada - capaz de “*transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e felicidade*”- da “*instrução pura e simples*”, arma perigosa.⁷

Essas críticas ao *fetichismo da alfabetização intensiva* e os argumentos em favor do que era entendido como *educação integral* compõem o caldo de cultura que vai legitimar as reformas dos sistemas de instrução pública na segunda metade dos anos 20. A ênfase na promoção de uma mudança de mentalidade no trato das questões nacionais será uma constante nessas reformas, implicando estratégias de impacto na opinião pública. Essas estratégias se ajustavam perfeitamente aos intentos políticos dos governos estaduais que promoviam a remodelação de seus sistemas de instrução pública. Envolver professores, inspetores, diretores de escola em iniciativas de impacto como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos; ganhar visibilidade junto à opinião pública através da imprensa; envolver pais de alunos através de círculos de pais e mestres eram procedimentos que faziam ecoar, para além do universo burocrático das providências legais, o apelo modernizador das reformas. Tal apelo era dividendo político que seus

3- SODRÉ, A. A. de Azevedo- *O Problema da Educação Nacional*. Rio de Janeiro, Tip. Jornal do Comércio, 1926, p. 27.

4 Idem, *Ibidem*.

5- “Estamos, aqui, felizmente emancipados do preconceito de que o mero conhecimento da leitura, da escrita e das contas, possui virtudes intrínsecas, capazes de transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e felicidade. Sabemos, ao contrário, que a instrução pura e simples é uma arma, e como toda arma, perigosa. Sabemos que incumbe a quem a entrega o dever estrito de preparar quem a recebe para manejá-la benfazejamente, para si e para os outros”. Esta afirmação faz parte de um discurso proferido por Heitor Lyra a 22 de abril de 1925. Cf. SILVA, Heitor Lyra da- “Missão Educacional” in ALBERTO, Armanda Álvaro et alii- *A Escola Regional de Meriti*. Rio de Janeiro, CBPE/INEP, 1968, p. 65.

6 PENNA, Belisário- “Solução de um Problema Vital”. In ALBERTO, A. et alii, op. cit., p.69.

7- SILVA, Heitor Lyra da- “Missão Educacional” in op.cit. p. 65.

promotores pretendiam capitalizar no jogo da disputa oligárquica, divididos maximizados na campanha pela *causa cívica de redenção nacional pela educação* que se processava nos grandes centros urbanos, tendo como eixo principal a **Associação Brasileira de Educação**. Era assim que a pedagogia dos técnicos convidados para intervir nas rotinas escolares, reformando os sistemas de instrução pública, embutia promessas de modernização social, política e econômica.

A reforma da instrução pública na Bahia empreendida por Anísio Teixeira na década de 1920 é balizada pela mesma crítica ao *fetichismo da alfabetização intensiva* que vinha aglutinando na ABE educadores de todo o país. Na lógica da Reforma, era preciso superar a solução paulista ao problema da educação popular expressa nas medidas da **Reforma Sampaio Dória**. Apesar de concebida nos marcos spencerianos de uma educação intelectual, moral e física, essa Reforma havia incorporado as metas da Liga Nacionalista de São Paulo, de que Dória era fundador e destacado militante. Em nome da urgência da erradicação do analfabetismo, a Reforma Sampaio Dória reduziu a escolaridade primária obrigatória de 4 para 2 anos. Distanciando-se dessa “solução paulista”, Anísio Teixeira propunha tratamento diferente para o “caso bahiano”. Ele entendia que o problema do ensino na Bahia era o de todo o país: a “*mesma vastidão da terra, o mesmo disseminado da população diversa e desassimilada, o mesmo número vertiginoso de analfabetos*” e as mesmas limitações de ordem econômica. Esse problema brasileiro se traduzia em um dilema: “*ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns*”. Segundo a ótica da reforma baiana, a solução paulista, expressa na primeira dessas alternativas, era inaceitável. Válida talvez para São Paulo, tal solução não respondia, nos outros Estados, ao imperativo de institucionalizar “*uma educação popular eficiente, capaz de reerguer o nível do país, tornando cada cidadão um valor novo da produção nacional*”. Em São Paulo, onde “*circunstâncias especiais*” haviam criado um “*ambiente de progresso geral*”, seria possível esperar bons resultados da difusão de uma “*instrução incompleta*”. Mas em um meio pobre e inculto, como o baiano, não era possível contar com o auxílio das “*mil e uma forças circundantes*” que em São Paulo podiam fazer da “*simples alfabetização*” o “*degrau indispensável*” e eficaz de um processo de “*desenvolvimento intelectual*” posterior. No meio brasileiro do Nordeste, ao contrário, a iniciação “*no jogo, mais ou menos complicado, das vinte e seis letras do alfabeto e o conhecimento rudimentar da aritmética, da geografia e da história*” deveriam ser evitados. Tal iniciação forneceria apenas, ao “*homem inculto e primitivo*” do Nordeste, “*um instrumento cujo uso não lhe foi ensinado*.” Além disso, a solução paulista devia ser evitada, pois, armado por uma instrução incompleta, esse “*homem inculto e primitivo*” se tornaria “*mais frágil e mais desadaptado às condições de vida*”. Retirado do seu “*mundo elementar e sem asas seguras para atingir os progressos que o fizeram antever*” ele seria “*um elemento de desequilíbrio social*”. Por isso, nos termos da Mensagem dirigida à Assembléia, o Governo entendia que ministrar um “*ensino primário incompleto*” seria o modo mais eficaz de preparar “*um ambiente propício à explosão socialista ou bolchevista*.”⁸

No consenso que se vinha sedimentando nacionalmente em torno da crítica ao “*fetichismo da alfabetização intensiva*” operavam-se mutações nas representações da escola e de sua função social. Nessas representações, a escola devia deixar de ser um

⁸ Idem, *ibidem* p. 56.

"*aparelho formal de alfabetização*" para tornar-se, como registraria Lourencó Filho, um "*organismo vivo, capaz de refletir o meio*", que devia "*afeiçoar a inteligência infantil aos problemas de seu ambiente próprio*", radicando o "*aluno ao seu pequeno torrão*" e tornando-se "*um órgão que coordene, no sentido de implantar os ideais nacionais de renovação*"⁹. Na implementação política dessa nova escola, as proposições da pedagogia da Escola Nova começam a ser consideradas mais eficientes do que as proposições da *pedagogia moderna* que, condensadas no "*método de intuição analítica*", haviam-se constituído na fórmula de sucesso da política educacional republicana no Estado de São Paulo. Sob o impacto da extraordinária difusão internacional da chamada pedagogia da educação nova - essa pedagogia gerada no seio das usinas, como pontua Ferrière¹⁰ - as concepções de educação e de escola vão sendo gradativamente reconfiguradas. Para essa transformação, muito concorreu a difusão que teve o livro de Omer Buyse, **Méthodes Américaines d'Éducation**¹¹. Nele, muitas fotografias punham em foco o dia-a-dia escolar das crianças: seus corpos empenhados em múltiplas atividades, a concentração e a habilidade de seus gestos, o produto do trabalho de suas mãos, os instrumentos e os materiais com que trabalhavam. Nesses registros, opera-se uma transformação sutil nas representações das práticas escolares, pois neles se configura uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolares. Mas, sobretudo, no livro se materializam os códigos culturais incritos na representação fotográfica dos corpos, sinalizando uma direção para o "*programa de reforma da sociedade pela reforma do homem*" que começa, então, a se configurar.

É como um entusiasta leitor de Omer Buyse que Anísio Teixeira viaja aos Estados Unidos. O jovem bacharel egresso do colégio jesuíta de Salvador começa a rever suas convicções pedagógicas, até então balizadas pela ortodoxia católica¹², a partir da leitura do livro de Buyse. Maria Lúcia Schaffer sustenta que a leitura deste livro teria correspondido a uma primeira "viagem" de Anísio, a um primeiro contato com a cultura norte-americana. Antes de embarcar para os Estados Unidos, regulamenta a reforma do ensino baiano e faz traduzir o livro de Buyse, mandando distribuí-lo pelas bibliotecas e escolas do Estado e propondo-o aos professores como guia de suas práticas na sala de aula. Manda vir de São Paulo novo mobiliário e novo material escolar. Introduce o Desenho, a Geometria e os Trabalhos Manuais nos programas, convencido de que a excelência da educação primária norte-americana se assentava no princípio froebeliano: *educar pela ação*. As crenças do jovem reformador na excelência da escola primária norte-americana são incorporadas na Mensagem que o Governador do Estado envia à Assembléia Legislativa¹³, justificando o "*intento de dar ao ensino primário a sua expressão atual de*

⁹ LOURENÇO FILHO, M.B. "Apresentação". In *Escola Nova*. São Paulo, out/nov 1930, v. 1, n. 1, p.1.

¹⁰ FERRIÈRE, Adolfo - "A Técnica da Escola Ativa", in *Educação*. São Paulo, jan.fev.março de 1932, vol.6.

¹¹ BUYSE, Omer - *Méthodes Américaines d'Éducation générale et technique*. Paris, Dunot & Pinat, 1909.

¹² Cf. SCHAEFFER, Maria Lucia Pallares, op. cit.

¹³ CALMON, Francisco M. G. - *Mensagem apresentada pelo Exmó. Sr. Dr. Francisco Marques de Góes Calmon, Governador do Estado da Bahia à Assembléia Geral Legislativa em 7 de abril de 1925*. Bahia, Imprensa Oficial do Estado. 1925.

ensino educativo”, pela inclusão do “ensino de Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais”:

“A escola primária de hoje procura desenvolver na criança a sua personalidade, cultivando-lhe a vontade e a inteligência e armando-a para a vida com um senso prático de coragem, de iniciativa e de independência. A escola americana prepara a criança para a vida como se adextra um lutador para a arena. Forte, confiante, a criança americana deixa a escola como um pequenino e empreendedor homem de trabalho, cheio de iniciativa., levando mais em conta os resultados materiais de sua atividade do que os cuidados com a sua cultura intelectual Ora, na América, os trabalhos manuais e o desenho têm sido a grande escola de desenvolvimento da personalidade pelo cultivo intensivo da vontade e do pensamento. Enquanto as escolas teóricas e livrescas desenvolvem a inteligência e a imaginação, descuidando a vontade, a educação americana fortifica sobretudo esta pela ação.¹⁴”

A bordo do Pan American

Essas observações do reformador sobre as virtudes atribuídas à escola norte-americana se rebatem nos registros do seu diário de viagem¹⁵, a bordo do navio Pan American, dois anos depois. Neles, o jovem faz-se etnógrafo, lendo, com estranhamento, inscrita nos corpos, nos gestos e nos hábitos de seus companheiros de navio, as marcas de uma cultura muito distinta daquela em que havia se formado. Aqui, registra a presença dessa senhora dotada da “energia amarga de uma raça forte e positiva”; ali a “tranquila alegria” de um senhor; acolá um velho “de rosto liso e energia intacta, de riso contente e fácil”. Em todos, “essa alegria um nadinha mecânica e como artificial (...) que lhes dá um ar de simpatia, de vitória”; em toda parte, “a eterna mola que faz com que tudo seja exato, automático, maquinal”. Em nenhum deles, “esse fundo de sonho, de hesitação, de inconsciência, de mistério que nos faz a nós latinos – cismadores e tristes ...” O lado positivo, o fato da vida, os absorve e basta”. Conclui: tratava-se de “uma raça unificada”, de “um grande povo, que vive a vida com a precisão e a dignidade de uma máquina”. Nesse povo, depositava uma enorme expectativa: “A América – dizia – vai ser para mim uma cura da vontade”. Que outro país melhor do que a América poderia renovar-lhe “as fontes de ação, de energia e de apostolado (...)”? Que outra cultura senão a “desse povo essencialmente forte” que em tudo e para tudo leva “esse superávit de energia e essa ausência de falso sentimentalismo, que não é senão frouxidão do nervo latino? “Dizendo-se fatigado, Anísio espera que a viagem lhe dê “esse amor à luta tão americano, a infatigabilidade do querer”. Mas não transige:

“Santo Deus! Há os ciclistas, os casacos de sports mais variados, os coletes de lã a dispensarem casacos, há as combinações mais insolentes e mais grotescas que se podem imaginar! Hoje havia um que trazia smoking e calça branca enxovalhada. Assim em tudo.

¹⁴ Concluindo a defesa da escola norte-americana, a Mensagem recorre a Omer Buyse, que teria resumido “a teoria psicológica da educação pelos trabalhos manuais”. Cf CALMON, op. cit p 54.

¹⁵ TEIXEIRA Anísio – Anotações de viagem aos Estados Unidos. Navio Pan American: FGV/CPDOC. 1927. 50p

Aos jantares é comum tomar a palavra um dos senhores e dizer pilherias, sob pretexto de anunciar qualquer coisa, que ficavam perfeitamente em um palhaço. Outro lembra-se de cantar qualquer coisa, em pleno jantar e é vivamente aplaudido.

Apesar desse distanciamento crítico, continua a suportar a *“facilidade infantil de se distrair”* de seus companheiros de viagem, registrando a sua *“completa ausência de espírito, no sentido latino da palavra”*. Suporta ainda as *“pisadas de soldado em marcha”* diante de sua cadeira no convés, convencido de que lhe seria possível *“conhecer alguma coisa dessa extraordinária alma americana”*, alma que tem a liderança do mundo, *“pelo dólar, pelo trabalho, pelo progresso.”*

O conhecimento *“dessa extraordinária alma americana”* já lhe é anunciado, ainda a bordo do Pan American, pela leitura do livro Ford, **My Life and Work**. Seus registros de leitura são taxativos: não conhecera, até então, outro livro que lhe produzisse *“uma mais profunda e positiva impressão de otimismo e confiança”*. Nele não havia lugar para fraseologias, sentimentalismo ou hesitações. O livro tinha a seu ver tal consistência que lhe aparecia como *“um desses tratados definitivos sobre determinados assuntos, um desses livros de que jorram uma tal quantidade de luz e verdade incontestáveis, que para sempre ficam como a pedra angular do assunto, que poderá ser enriquecida de comentários, acrescida de detalhes – mas, sobre que sempre se há de apoiar a razão humana”*. Como ele somente um outro livro lhe dera a mesma *“sensação de plenitude, de profundo acordo, de inexistência de dívida”*: Os **Exercícios Espirituais** de Inácio de Loyola. Os dois livros o impressionaram tanto pois tinham em comum *“esse traço característico de unidade, de equilíbrio de ligação que marca as obras que descobriram o contato com a realidade.”* Partilhavam ambas as obras desse *“realismo essencial, indestrutível que define a verdade e lhe dá essa força de golpe, de arremesso...”* Ninguém além de Ford havia tratado da *“prosperidade material da humanidade com maior pureza, com maior retidão”*. Nada no livro revelava o *“desvio, a superposição do homem à obra divina”*. Havia nele uma confiança evangélica. Sem falar de Deus, o livro, mas também toda a obra industrial de Ford respiravam o *“Seu espírito”*, de tal forma estava ela impregnada de *“ordem, de desprendimento, de humildade, de subordinação do homem a qualquer coisa maior do que ele.”* Em nenhuma outra obra o homem estava *“mais subordinado, mais ligado, mais no seu lugar”*. Como o Evangelho, a obra de Ford trazia *“verdades tão elementares quanto formidáveis”*. Ela revelava a verdade que estava *“na superfície das coisas”*, a verdade que já estava *“na vida de todos”* sem que ninguém a visse. A verdade que só agora se revelava: a *“indústria como serva do bem estar coletivo”*. Essa *“lúcida concepção sobre a vida”* era *“confiança evangélica”* de que havia *“lugar para todos no mundo”*, de que estava próxima a supressão da miséria. E isso, sem *“revoluções”*, *“sobressaltos”* ou *“reviravoltas”*. Estaria aí o *“segredo da verdade fordiana”*: *“Nós não progredimos por saltos”*. Tal era o impacto dessa verdade sobre Anísio que ele confessava não ter terminado a leitura do livro sem ter-se obrigado *“ao mais vasto, mais confiante e mais generoso ato de fé na vontade e na obra humana”* que já havia feito, fixando no seu diário de viagem essas suas impressões de leitura.

A "verdade fordiana"

"*Não progredimos por saltos*". Essa "verdade fordiana" tem para Anísio o peso de uma revelação, de uma experiência religiosa. Mas ela é também uma das crenças constitutivas do chamado *entusiasmo pela educação* nos anos 1920. Na campanha educacional desencadeada pela **Associação Brasileira de Educação** o projeto de *reforma da sociedade pela reforma do homem* é proposto como caminho alternativo à "via revolucionária".

O movimento católico, que se organizou no Centro D. Vital de Jackson de Figueiredo, postulava a missão das "elites" católicas numa campanha de reação idealista contra tudo o que era identificado como tentativa de conturbação da ordem social: "...a Revolução é nos seus princípios mesmos"- ardia Jackson de Figueiredo em **Colunas de Fogo**- "tão hostil, tão contrária à felicidade humana, à vida em sociedade, que, para combatê-la, é necessário pregar-se não já a contra-revolução, mas o contrário da Revolução"¹⁶. Se esse radicalismo ultra-conservador tinha sua vigência confinada a alguns círculos católicos, a urgência de uma reação pelo "progresso dentro da ordem" era firmada como convicção da autodenominada "geração dos homens nascidos com a República", convencida que estava de que "em sociologia o caminho seguro para andar mais ligeiro é aquele que evita os desatinos das correrias revolucionárias perigosas e intempestivas"¹⁷.

Em Jackson de Figueiredo, o caminho da Ordem organizava-se como movimento de reação de "elites" consubstanciado como "fé na idealidade construtora, na força do espírito". Os ideais, pregava Jackson de Figueiredo, "vivem de dois modos: conscientes num pequeno número de homens, como sentimento, como expressão dogmática, na maioria dos indivíduos"¹⁸. Fazer com que os ideais de uma minoria impregnassem a massa como "pura força sentimental"¹⁹ era a missão que propunha aos católicos. Nisto não se distanciava de outros intelectuais que, principalmente com Gustave Le Bon, haviam recitado catecismo semelhante a respeito da "psicologia dos povos", entendendo a ação das multidões na história como irrupção de forças sentimentais fermentadas e dirigidas por idéias de uma "elite" condutora²⁰. Nisto não se afastava também de intelectuais que, empenhados em "pensar o Brasil" com o recurso a modelos organicistas, tendiam a superestimar a importância de "elites", pensando sua organização como grupo e sua

16. FIGUEIREDO, Jackson de- **Colunas de Fogo**. Rio de Janeiro, Edição do Centro D. Vital- Anuário do Brasil, 1925, pp. 49, 50 e 51, Col. Eduardo Prado, Série A.

17. CARDOSO, Vicente Licínio et alii - "Prefácio" in *À Margem da História da República (Ideais, Crenças e Afirmções)*. Inquirido por escritores da geração nascida com a República. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1924, p. 15.

18. FIGUEIREDO, Jackson- op.cit., p.50.

19. Idem, *ibidem*.

20. Gustave Le Bon é o autor mais citado nos discursos dos intelectuais sediados na Associação. Cf. especialmente LE BON, Gustave- **Psicologia das Multidões**. Rio de Janeiro, F. Briguiet e Cia., 1938.

formação ideológica como constituição de um "cérebro diretor" da transformação "orgânica" do país ²¹.

No discurso dos entusiastas da educação aglutinados na ABE, a *reforma da sociedade pela reforma do homem* era obra de constituição do "povo" brasileiro. A representação privilegiada desse "povo" é a de uma população doente e improdutiva que, vegetando na imensidão do território do país, era matéria informe e plasmável pela ação educacional projetada. Condensando os males do Brasil na metáfora de um brasileiro doente e indolente e as esperanças de erradicação desses males na ação de uma "elite" dotada de poderes demiúrgicos, esse discurso propõe a educação como intervenção profilática. Nessa obra de profilaxia, a ignorância é comparada ao "câncer que tem a volúpia da tortura de corroer célula a célula, fibra por fibra, inexoravelmente, o organismo", levando a nação à "subalternidade e à degenerescência"²².

A amorfia e a doença atribuídas ao "povo" brasileiro dimensionam o papel diretor que é conferido a "elites" e, com ele, o próprio espaço delineado para a educação. Obra de moldagem, a educação era o instrumento com que podiam e deviam contar as "elites" para unificar, disciplinar, moralizar, homogeneizar e hierarquizar as populações brasileiras, com vistas à efetivação de um particular projeto de sociedade. Esse trabalho diretor era pensado como "obra de organização nacional".

Ao construir um modelo de análise da ideologia autoritária na Primeira República, Bolivar Lamounier examina algumas das concepções vinculadas ao uso de metáforas organicistas por intelectuais brasileiros do período. Salienta a "conotação forte" do termo "organização" quando utilizado, por exemplo, por Alberto Torres ou Oliveira Vianna, autores de enorme vigência na ABE: "Trata-se de imprimir forma, de produzir estrutura e diferenciação funcional numa sociedade percebida como amorfa, amebóide" ²³. Esta foi uma das conotações do termo "organização", de larga circulação no movimento educacional. Em um de seus usos mais frequentes, o termo era dispositivo de encenação de uma catástrofe iminente a rondar a "nação" concebida como organismo em estágio de indiferenciação funcional e amorfia. Constituir o país como "nação", "organizá-lo", era tarefa de "elites", pensadas como cérebro que dirige o desenvolvimento orgânico.²⁴ Era tarefa inadiável. O dilema nacional sintetizado por Euclides no lema - *progredir ou desaparecer* - é tomado como um desafio de proporções descomunais pois os "milhões de analfabetos de letras e ofícios", que "vegetavam", desamparados, nos "latifúndios enormíssimos do país", eram "peso morto" a consumir as escassas energias do incipiente organismo nacional, retardando perigosamente a marcha do Progresso. Fala-se insistentemente em crise, em horas gravíssimas, significando-se algum enorme perigo que ameaça o país se suas elites não superarem o pessimismo, a passividade e a

21. É o caso, especialmente, de Vicente Licínio Cardoso. Cf. TINOCO, Marta Maria de Carvalho- **O pensamento e a atuação educacional de Vicente Licínio Cardoso**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FEUSP, 1975., cap.II.

22. COUTO, Miguel- **No Brasil só há um Problema Nacional; a Educação do Povo**. Rio de Janeiro, Tip. Jornal do Comércio, 1927, p. 31.

23. LAMOUNIER, Bolivar- "Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República. Uma interpretação." in FAUSTO, Boris(org.)- **O Brasil Republicano (Sociedade e Instituições) 1889-1930**. São Paulo/Rio de Janeiro, DIFEL, 1977, vol. 2, t.III, p. 362, Col. História Geral da Civilização Brasileira.

24. Idem, ibidem, p. 363.

indiferença, lançando-se à campanha de regeneração nacional pela educação. "Vitalizar pela educação e pela higiene"- prescrevia Miguel Couto, personagem-símbolo do entusiasmo pela educação- "toda essa gente reduzida pela vermina a meio homem, a um terço de homem, a um quarto de homem" era a única "salvação"²⁵. A incumbência de educar os "sub-homens" era alçada por Fernando Magalhães a missão sagrada a ser executada "à beira do abismo, ante o precipício". Cobrava-se então o preço da incúria política dos republicanos históricos; a massa popular, o núcleo da nacionalidade, esses milhões de analfabetos de letras e ofícios relegados a condições sub-humanas de vida maculavam a assepsia burguesa de que vinham sendo tecidos os sonhos de Progresso na República.

No programa de *organização nacional* inscrito no projeto de *reforma da sociedade pela reforma do homem*, o país era representado como um "organismo de vida estéril", sem "continuidade de seiva", "ritmo de vida", "seqüência de energia"²⁶. Nele, o discurso organicista era eficaz para efetuar um vazio - a ausência de um "corpo social" organicamente articulado - delineando um espaço de intervenção de dispositivos de vitalização, energização, integração. Nos quadros desse organicismo, a educação é intervenção corretiva sobre um "corpo social". Essa metáfora organicista era eficaz para legitimar intervenções saneadoras do ambiente social de inequívoca matriz autoritária, produzindo o "corpo social" do país sob o signo da carência. No entanto, tal eficácia tinha limites, pois nos quadros desse organicismo, os entraves ao processo de modernização do país eram obstáculos quase intransponíveis, pois que também pensados como determinações de natureza orgânica que limitavam, quando não inviabilizavam, as possibilidades de progresso social. Por isso, a empresa regeneradora não era fácil. O balanço feito da República instituída era, para a autodenominada "geração dos homens nascidos com a República", pessimista:

"A grande e triste surpresa de nossa geração foi sentir que o Brasil retrogradou. Chegamos quase à maturidade na certeza de que já tínhamos vencido certas etapas. A educação, a cultura ou mesmo um princípio de experiência nos tinham revelado a pátria como uma terra em que a civilização já resolvera de vez certos problemas essenciais. E a desilusão, a tragédia da nossa alma foi sentir quanto de falso havia nessas suposições. O tempo nos preparava uma volta implacável à realidade. E essa realidade era muito outra, muito outra, do que aquela a que o nosso pensamento nos preparara e que a imaginação delineara. Encontramo-nos bruscamente, ao abrir os olhos da razão, perante uma pátria ainda por fazer, ainda informe, ainda tolhida em sua ação e sem vitalidade, sem alma, sem ideal, uma pátria que o lirismo tinha decantado em cores falsas e que a indiferença agora sorria ou o pessimismo negava grosseiramente" ²⁷

25- COUTO, Miguel, op. cit.

26- CARDOSO, Vicente Licínio- " À Margem do Segundo Reinado" in *À Margem da História do Brasil*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1933, p. 186.

27- CARDOSO, Vicente Licínio Licínio et alii - "Prefácio" in *À Margem da História da República (Ideais, Crenças e Afirmções)*. Inquérito por escritores da geração nascida com a República, ed.cit.

A "grande reforma dos costumes"

Um dos principais ideólogos dessa *geração nascida com a República*, Vicente Licínio Cardoso, foi também, alguns anos antes de Anísio Teixeira, um leitor entusiasta do livro de Ford. Como Anísio, Licínio também faz dos registros de sua leitura um ato de fé e de aposta otimista. O livro o distancia do pessimismo de sua geração, convencendo-o de que a "era mecanizante" começava "a oferecer perspectivas luminosamente esperançosas" e que a "Atlântida" poderia tornar-se realidade na América.

Licínio produziu a respeito do livro um ensaio - *Ford: o operário que venceu o capital*²⁸. A "verdade fordeana" de Licínio não tem o sentido de uma revelação, mas de uma confirmação. Desde 1916, quando viajara aos Estados Unidos em viagem de estudos, Licínio esperava pelo aparecimento de um "homem que representasse de verdade a vitória da inteligência tentando revolucionar a humanidade pela indústria"²⁹. Encontrou esse homem-síntese do americanismo em Ford, no seu livro e na sua obra. Ford lhe evidenciou que a "salvação da humanidade" não estaria "nem na palavra, nem no livro, nem na lei". Estaria "na máquina, numa eficiência indefinidamente acrescida de produção e nos recursos infindáveis de fontes novas e ineditas de energia por utilizar que nos oferece a terra".³⁰ Emergia das páginas do livro de Ford uma confiança tão grande no poder de transformação social condensado na máquina que Licínio concluía que a América era "de fato um mundo novo em face de um mundo europeu envelhecido". Ford via na máquina "a realização concreta de uma teoria que tende a fazer deste mundo um lugar de habitação melhor para o homem". Ford teria, mais do que Taylor ou do que qualquer outro homem, levado "o espírito científico a cada um dos cantos de suas usinas e oficinas", organizando o trabalho de modo que o operário fosse "dirigido pela máquina", evitando, com isso, que ele fizesse "qualquer coisa senão completar o serviço realizado pela máquina que lhe é solidariamente conjugada"³¹.

Algumas das reflexões de outro intelectual contemporâneo de Anísio Teixeira e de Vicente Licínio Cardoso, Antonio Gramsci, podem fornecer o contraponto crítico necessário a essas profissões de fé americanistas. Nos ensaios *Americanismo e Fordismo e Rotary Clube, Maçonaria e Católicos*³² Gramsci analisa a relação de determinação entre o processo de racionalização da produção tal qual se desenrolava na América e a "necessidade de elaboração de um novo tipo humano"³³, observando que "os novos métodos de trabalho estão indissoluvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida". Gramsci exemplifica com o controle da "moralidade" dos operários levado a efeito, na América, por serviços de inspeção das empresas. Tais

²⁸ Cf CARDOSO, Vicente Licínio - *Afirmações e Comentários*. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1925, pp 95 a 135.

²⁹ Idem, ibidem. p. 126

³⁰ Idem, ibidem, p. 114.

³¹ Idem, ibidem, pp. 121, 122.

³² GRAMSCI, Antonio, *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4ª ed., pp 375 - 423.

³³ Idem, ibidem, p. 382

serviços eram “necessidades do novo método de trabalho”. Quem risse dessas iniciativas e visse nelas, somente, “uma manifestação hipócrita de ‘puritanismo’ estaria desprezando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o **alcance objetivo** do fenômeno americano, que - prossegue - é **também** o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência de fim jamais vista na História, um tipo novo de trabalhador e de homem”³⁴ Esse novo industrialismo só tinha o “objetivo de conservar, fora do trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador, premido pelo novo modo de produção”³⁵. Nesse sentido, as iniciativas “puritanas” dos industriais americanos tipo Ford, no seu aparente humanismo, não faziam senão reforçar o cinismo brutal das proposições de Taylor sobre o operário como “gorila domesticado”. Cinismo este que exprimia o objetivo da sociedade americana: “desenvolver ao máximo no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao seu aspecto maquinal”³⁶ Era esse mesmo americanismo que tinha uma de suas expressões máximas no Rotary Club, cujo programa era a “difusão de um novo espírito capitalista, na idéia de que a indústria e o comércio, antes de serem um negócio, são um serviço social; ainda mais, são e podem ser um negócio na medida em que representam um “serviço”³⁷.

No final da década de 1920, alheio a perspectivas críticas como a de Gramsci e embalado por profissões de fé americanistas como as de Anísio e de Licínio, o discurso dos entusiastas da educação se transmuta em *otimismo pedagógico*. Nesse novo discurso, *eficiência* é o topos que articula os enunciados pedagógicos em que a *máquina* é metáfora que condensa as aspirações de progresso social como modelo regulador de um novo *ethos*. Nesse processo, os saberes pedagógicos deixam-se impregnar pelos novos ritmos da sociedade da técnica e do maquinismo. Esse “otimismo pedagógico” conta com a natureza. Nas representações que o articulam, a natureza infantil é matéria plástica e plasmável, desde que respeitada em seu vir-a-ser natural. A nova pedagogia conta com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade, com sua capacidade natural de ajustamento. Por isso, esse otimismo conta, mais do que com a natureza, com o poder disciplinarizador das novas exigências postas nos novos ritmos que a técnica e a máquina imprimem à sociedade

É assim que uma nova percepção do potencial disciplinarizador da educação começa a ganhar forma. A equação estabelecida por Lourenço Filho entre disciplina e eficiência é talvez a fórmula que melhor a expressa.³⁸ A crença que se dissemina é a de

³⁴ Idem, ibidem, p. 396.

³⁵ Idem, ibidem, p. 397

³⁶ Idem, ibidem.

³⁷ Idem, ibidem, p 415

³⁸ “Nações há que procuram resolver os problemas de eficiência, mesmo à custa das liberdades individuais. Outras, que preferem manter todos os ditames de uma romântica liberdade individual, pereçam embora a eficiência... Entre tais extremos, simplistas ambos e ambos perigosos, os estadistas mais avisados começam a compreender que ‘eficiência com liberdade’ ou ‘liberdade com eficiência’, só num cadinho se fundem - e esse é o da educação. Dificuldades ou defeitos de disciplina social e, portanto, de eficiência. Perturbações da eficiência - baixa das condições de vida social e defeitos de disciplina. Liberdade e eficiência não

que os novos métodos, saídos do seio das usinas, como dizia Ferrière" eram dispositivos de organização do meio escolar nos termos das novas máximas que vinham reorganizando o trabalho industrial. Prometendo obter melhores resultados com menos esforços, os novos métodos seduziam por sua eficácia. Era a partir dessa perspectiva que providências como testes, organização das classes, atendimento aos interesses e habilidades individuais dos alunos eram valorizadas. " No momento em que o mundo proclama métodos de organização do trabalho como fator essencial de prosperidade econômica", - propunha, por exemplo, o engenheiro Barbosa de Oliveira - a escola deveria dar aos alunos "desde os primeiros passos (...) uma diretriz segura para a 'racionalização' unanimemente prescrita em todos os ramos da atividade humana", "39. Enraizava-se assim, no discurso pedagógico, o que Lourenço Filho identificou como uma das tendências principais da nova pedagogia - o "taylorismo na escola": "inovações ou sistemas" que visavam "dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos".

Mas a mutação que se opera no campo pedagógico é mais ampla do que faz crer a definição de *taylorismo na escola* formulada por Lourenço Filho. Para além dos circuitos e dos objetos em que, de forma mais visível, o *taylorismo educativo* teve sua difusão e aplicação, disseminaram-se representações da vida moderna que, condensadas no modelo da fábrica, produziam novas sensibilidades. Nesse processo, a pedagogia deixava-se impregnar pelos novos ritmos da sociedade da técnica e do maquinismo. Ritmos que faziam entrever modalidades inéditas de intervenção disciplinar. Assim, por exemplo, caberia ao professor "guiar" a "liberdade" do aluno de modo a garantir que o "máximo de frutos" fosse "obtido com um mínimo de tempo e esforço perdidos". Assim, também, urgia evitar que o "interesse" do aluno - peça fundamental na nova pedagogia - se transformasse em "paixão", princípio "intempestivo" de "escolhas caprichosas"⁴⁰.

Regrar a liberdade e coibir a paixão eram práticas sutis de dosagem que se ordenavam pelo primado de ajustar "os homens a novas condições e valores de vida", promovendo, como queria Lourenço Filho, "uma grande reforma dos costumes"⁴¹

representam, assim, no mundo de hoje, pontos de partida, nem aspirações românticas. Mas, ao contrário, têm que se apoiar em uma grande reforma de costumes, que ajuste os homens a novas condições e valores de vida, pela pertinência da obra de cultura, que a todas atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo". Cf LOURENÇO FILHO, M.B.- "Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação" in *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, ABE, 1935, p. 22.

39. OLIVEIRA, C. A. Barbosa de- "A Escola Regional nos seus aspectos urbano, rural, marítimo e fluvial" in *A Escola Regional*. Rio de Janeiro, Biblioteca da Associação Brasileira de Educação/Imprensa Nacional, 1931, p. 21.

40 OLIVEIRA, Barbosa C.A. "A Unificação do Ensino Normal". Tese apresentada à Segunda Conferência Nacional de Educação. In *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 18 de novembro de 1928.

41. LOURENÇO FILHO, M.B.- "Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação" ed. cit p. 22.

Aspectos Americanos de Educação

É no fluxo desse movimento de reconfiguração dos discursos e das práticas pedagógicas que o *americanismo* exerce o seu fascínio sobre Anísio Teixeira. Mas seu *americanismo* tem uma marca singular. Se nele se expressam muitas das afinidades conceituais e perceptivas que uniram o jovem reformador a seus companheiros de campanha educacional nos anos finais da década de 20, os crivos que configuram os seus projetos e concepções pedagógicas são marcados por uma irredutível diferença.

A viagem de Anísio não é uma viagem qualquer. A bordo do *Pan América*, confessava:

"Sigo para a América com o espírito de um estudante. Renovo as minhas disposições de curiosidade, de entusiasmo pelo novo e pelo inédito. Não prevejo qual seja o meu depoimento sobre o povo que é hoje objeto de tanta curiosidade e fonte de tantas lições.

Tenho tanto que aprender. O sentido da viagem por turismo, por prazer, é que me falta. As viagens terão sempre para mim esse travo sério de de um alto exercício espiritual. O desemraizamento penoso de nossos costumes, nossos amigos e nossas coisas - de nossa terra - e o cultivo novo em terra alheia é para mim sempre uma ginástica custosa do espírito"

O viajante era, como já disse, um entusiasta leitor do livro de Omer Buyse que mandara traduzi-lo para distribuição nas escolas. A tradução correspondê à primeira parte do livro, e recebe o título: **Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica**⁴². Na Apresentação que, em nome do Governo do Estado da Bahia, faz do livro traduzido, Anísio Teixeira afirma o propósito do Governo de com ele "*difundir os admiráveis métodos americanos de ensino elementar*". Com a tradução, o Governo esperava "*concorrer para que se instalem aqueles processos tão úteis e eficientes, com as modificações que o meio exigir, na escola bahiana*". A tal ponto a obra traduzida lhe parecia completa que não acreditava necessário prefaciá-la. No seu entender, a Introdução escrita por Buyse analisava com tal "*penetração, o espírito dos métodos americanos de educação*", que se tornavam dispensáveis palavras adicionais de esclarecimento em um Prefácio. As palavras de Buyse forneciam - complementava o reformador - "*a chave para a perfeita inteligência dos processos pedagógicos americanos e prescindem de quaisquer complementos*".

Na "Introdução" de Buyse, que Anísio reputa a "chave" de compreensão dos métodos americanos de educação, dispõem-se as tópicas repetidas pelo Diretor da Instrução Pública baiana nas justificativas que apresentou das medidas legais implementadas pela Reforma. Nela, também, as mesmas tópicas são as que organizam as disposições e expectativas do jovem viajante a bordo do Pan America. Estão lá as mesmas referências a um *ethos* norte-americano, marcado pela energia, pelo vigor, pela iniciativa, pelo esforço pessoal. Lá estão as tópicas do fortalecimento da vontade, da indissociabilidade entre pensamento e ação, do "*self made man*" e do "*learning by doing*". Estão lá também a valoração da energia, da iniciativa, do esforço, e "*da individualização da instrução de molde a encontrar as necessidades precisas e a desenvolver as faculdades e a capacidade de cada personalidade, em cada etapa do*

⁴² BUYSE, Omer. **Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica**. (trad.especial para a Revista de Estudos Pedagógicos por Luiz Ribeiro de Senna). Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1927

desenvolvimento⁴³". Está lá o princípio de que o trabalho do aluno é "a base dos estudos e a única fonte de conhecimentos"⁴⁴. Está lá o registro de que, na América "não se encontra nenhum traço de preconceito contra o trabalho manual"⁴⁵. E estão lá, também, aspectos da escola americana que surpreendiam até mesmo um observador europeu como Buyse:

"A escola pública é gratuita. Tudo é, nela, fornecido sem despesas para ninguém. Não é necessário fazer declaração alguma de indigência.

Nas escolas elementares e secundárias, os pobres e os ricos sentam-se nos mesmos bancos e são alvos dos mesmos cuidados, da mesma afeição e tidos no mesmo pé de igualdade e consideração.

*Esta igualdade desperta a dignidade pessoal. Não se percebem traços de fortuna no aspecto, na vestimenta, no porte"*⁴⁶

Equipado com semelhantes referências sobre a escola norte-americana é que Anísio irá assistir aos cursos da Columbia University e visitar várias instituições educacionais. Terá os olhos aguçados para aspectos da escola americana que o livro de Buyse lhe apresentara. Entre eles, esse caráter de uma escola pública gratuita onde pobres e ricos eram vistos sentados nos mesmos bancos e onde trabalho manual e trabalho intelectual eram igualmente dignos e indissociáveis.

Ao regressar, Anísio dá publicidade às suas impressões de viagem, fazendo editar em livro o seu Relatório de viagem.

Aspectos americanos de educação⁴⁷ é distribuído pela Diretoria Geral da Instrução, no intuito pedagógico de "*despertar um interesse concreto pela revisão de nossas próprias concepções*" educacionais. Com 166 páginas, o livro se estrutura em duas partes. Seu título corresponde, efetivamente à Parte II. Na primeira – Fundamentos da Educação - Anísio apresenta "*em um breve resumo tão fiel quanto... possível as idéias com que Dewey fixa o atual sentido de educação*". O resumo, com 40 páginas, divide-se em 4 capítulos: 1-Sentido Atual de Educação; 2 – Educação e Democracia; 3 – Do Método em Educação; 4– A reconstrução do curriculum escolar.

A Parte II é que efetivamente relata a viagem e registra os *aspectos americanos de educação* que deram título ao livro. Apresentando-a, o autor informa:

"Antes de deixar os Estados Unidos da América, como ilustração complementar aos cursos que me foi dado fazer, na Columbia University, empreendi uma excursão de estudos visitando diversos estabelecimentos de ensino, em vários pontos do país.

Dou, a seguir, de minhas observações, nessa excursão, um breve relato."

Nesse, as propaladas maravilhas de um mundo regulado pela máquina não passam despercebidas aos olhos de Anísio:

"O contato com uma cidade como Cleveland – diz ele - é útil por colocar o visitante estrangeiro em condições de observar a unidade com que o mundo americano se desenvolve. Os métodos que governam a indústria, os métodos de precisão,

43 BUYSE, Omer. Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica, ed. cit, p.6

44 Idem, ibidem, p.7

45 Idem, ibidem, p.9

46 Idem, ibidem, p.11

47 TEIXEIRA, Anísio. Aspectos Americanos de Educação – Relatório apresentado ao Governo do Estado da Bahia pelo Diretor Geral da Instrução, comissionado em Estudos na América Bahia, Tip. São Francisco, 1928.

rendimento e organização são os mesmos que governam as escolas. As duas máquinas, a industrial e a escolar, marham paralelas, mutuamente se enriquecendo e uma sobre a outra exercendo salutar e inteligente influência.”⁴⁸

O relato não se deixa, entretanto, absorver pela espécie de “delírio fordista”⁴⁹ que assolava os partidários do *americanismo*. Na qualidade de intelectual empenhado na “*reforma da sociedade pela reforma do homem*”, Anísio Teixeira é analítico, buscando entender o funcionamento das instituições visitadas. É também como reformador interessado em promover uma mudança de mentalidade no trato das questões educacionais que publica em livro o seu Relatório, com o intuito pedagógico de fazer ver e de fazer compreender. Assim, o relato da excursão de estudos que faz se organiza de modo a tornar visíveis as condições intelectuais e materiais do sucesso das escolas norte-americanas, assim como os seus traços mais salientes. Na seleção do que vê e faz ver, Anísio é o observador sagaz que persegue soluções adaptáveis ao meio brasileiro e que busca determinar as condições que fazem funcionar as instituições visitadas.

É assim, por exemplo, que se interessa pelo *sistema Platoon*, e visita Detroit para conhecer a experiência de uma cidade que se havia encontrado diante do problema de substituir a “*sua velha e convencional escola de um professor e uma sala*” por uma “*escola moderna*”, graduada, com diversas salas adaptadas ao ensino das diversas disciplinas e diversos professores. É assim também que não vai se interessar apenas pelas instituições mais ricas, organizadas e conformes aos modernos preceitos pedagógicos, mas será atraído também para as escolas rurais de um só professor. É interessante acompanhar o relato de sua visita a uma dessas escolas:

“No dia seguinte, - diz ele - visitei duas escolas rurais, uma com um só professor para os seus oito graus e outra com dois professores e pude observar de que modo o mestre americano consegue contrabalançar as dificuldades e as deficiências de tal organização com os atuais programas de ensino.

Uma das escolas que possuía apenas uma sala, com cerca de quarenta alunos, ofereceu-me um tipo de trabalho notável. A professora organizou esses alunos em quatro grupos, representando cada um dois graus....

Todos os alunos estão sempre em trabalho. O desenvolvimento especial da leitura silenciosa e a grande quantidade de material para trabalhos manuais, exercícios e toda sorte de atividade qu o aluno pode ter sozinho (seat-work), torna possível esse fato.

.....
A biblioteca dessas pequenas escolas é particularmente interessante. O que me pareceu, porém, em conclusão ser o segredo que explica como essas escolas isoladas na América, podem prover uma educação que não é, sensivelmente, inferior às escolas urbanas, é o inteligente sistema de inspeção. O inspetor está continuamente nas escolas, estuda e discute com os professores, reúne-os semanalmente para balanço das atividades, organiza conferências, enfim auxilia e assiste tecnicamente e moralmente o professor...”⁵⁰

⁴⁸ Idem, *ibidem*, p. 138

⁴⁹ A expressão é de Gramsci. Cf. GRAMSCI, Antonio, *op. cit.*, p.383

⁵⁰ TEIXEIRA, Anísio, *op. cit.*, pp. 70-71.

Os registros marcam contrastes, comparam, destacam diferenças. Esses contrastes são especialmente marcados com relação à extensão popular das escolas secundárias.

“A escola secundária aqui está penetrada da mesma idéia de educação popular que reveste totalmente a idéia de educação primária. Não é a escola de cultura no velho sentido da palavra, nem a escola de classe. É a escola que, como a elementar, se destina à imediata preparação para a vida”.⁵¹

São observações como essas que marcam o relato, pondo em relevo uma escola pública gratuita onde, - como lhe antecipara Buyse -, pobres e ricos eram vistos sentados nos mesmos bancos e onde trabalho manual e trabalho intelectual eram igualmente dignos e indissociáveis. Essa maneira de conceber a escola era uma grande novidade no Brasil. Ela irá marcar a gestão de Anísio Teixeira como reformador no Distrito Federal e ressoar no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O seu impacto na redefinição do campo dos debates educacionais será enorme. O que, antes, na década de 1920, era convergência em torno da *“causa cívico educacional”* passa a explicitar-se como confronto de posições no qual a oposição *escola única x escola dual* se configura e ganha centralidade.

Mas não é somente pela concepção de escola, que difunde, que o *americanismo* de Anísio fratura a zona de consenso de que se nutria a campanha *cívico-educacional* da ABE nos anos 20.

É no capítulo 1 da Parte I de *Aspectos Americanos de Educação* que se dedica a “resumir” as idéias de Dewey entendendo, como já se viu, que tais idéias fixavam “o atual sentido de educação”. A empresa é justificada pelo autor na página de rosto:

“John Dewey é, na América, o filósofo que mais agudamente traçou as teorias fundamentais da educação americana. A nenhum outro pensador é dado ali um lugar tão saliente na sistematização da teoria moderna de educação”.

O “breve resumo” sobre Dewey que apresenta na Parte I de seu livro é o primeiro trabalho de sistematização do pensamento deweyano publicado no Brasil.⁵² Com sua publicação, evidenciava entender que as explanações de Buyse na Introdução do livro que mandara traduzir na Bahia não eram mais “a chave para a perfeita inteligência dos processos pedagógicos americanos”. Justificava-se, portanto, uma exposição que fornecesse essa chave, recorrendo-se a Dewey para falar do “sentido atual da educação”.

Duas são as operações principais desse capítulo em que, apropriando-se de Dewey, busca fixar o “sentido” da educação que conhecera institucionalizada na América e criticar concepções então dominantes no Brasil de modo a “despertar um interesse concreto pela (sua) revisão”. A primeira dessas operações é uma investida de natureza filosófica e psicológica contra a teoria das faculdades mentais, que propunha a educação como espécie de “treino do ginasta para adquirir certa e determinada habilidade.” Com essa crítica, Anísio se distanciava de Buyse, cujo livro ainda concebia a atividade do aluno nesse quadro teórico. Mas distanciava-se também das concepções pedagógicas vigentes no Brasil, mesmo entre os partidários da chamada “escola ativa”. A essa teoria era preciso opor uma outra, que abolisse a “distinção arbitrária entre atividade e

⁵¹ Idem, *ibidem*, p. 139

⁵² A informação consta de trabalho inédito sobre Anísio Teixeira de autoria de Laerte Ramos de Carvalho.

capacidade e os seus respectivos objetos.⁵³ A segunda operação do texto é a de firmar a concepção deweyana de que o "processo educativo é um contínuo processo de crescimento e desenvolvimento tendo como fim uma maior capacidade de desenvolvimento e crescimento"⁵⁴. Tal concepção devia ser contraposta a diversas noções vigentes: a "noção meramente privativa de imaturidade, a noção de educação como o ajustamento estático a um ambiente fixo ou a noção de hábito rígido e imutável..." Todas essas noções se filiariam ao "falso conceito de desenvolvimento e crescimento", como movimento para um alvo ou finalidade fixa.⁵⁵

Essa recusa em pensar o processo educativo como movimento para um alvo ou finalidade fixa singulariza a posição de Anísio Teixeira no movimento educacional. Não somente porque tal concepção era inaceitável para a militância educacional católica que, alguns anos mais tarde, faria dele um inimigo a ser combatido. A leitura que Anísio faz de Dewey na Parte I de *Aspectos Americanos de Educação* põe em cena uma concepção de educação que desloca convicções solidamente arraigadas no movimento educacional dos anos 20. Concebendo a educação como "processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo"⁵⁶ o americanismo de Anísio incide sobre os fundamentos do programa de regeneração nacional pela educação defendido por sua geração. Nesse programa de organização da nacionalidade, a educação era – como se viu – obra de moldagem de um povo amorfo e doente que urgia regenerar; era intervenção profilática no organismo nacional. Em Anísio a reforma da sociedade pela reforma do homem desloca o foco de atenção. Nela, a metáfora sanitária deixa de dar conta da política, pois na apropriação que faz do conceito de educação progressiva não há lugar para a representação de um país doente passível de ser proposto como alvo fixo, como objeto passivo de estratégias de intervenção regeneradora.

As concepções pedagógicas e políticas que começavam a configurar a trajetória de Anísio Teixeira como homem público não lograriam, no entanto, impor-se nos anos 30. Marcar a sua irredutível diferença é evidenciar como discrepam do molde autoritário que conformou o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico"⁵⁷ e como, nelas, um novo desenho da escola e da sociedade se esboçou, projetando-se como arquitetura de um futuro possível, mas não realizado.

⁵³ TEIXEIRA, Anísio, op. cit pp. 24-25.

⁵⁴ Idem, ibidem, p. 2

⁵⁵ Idem, ibidem, p. 21.

⁵⁶ Idem, ibidem, p. 21

⁵⁷-Essas expressões foram cunhadas por Jorge Nagle em seus estudos sobre o movimento educacional nos na década de 1920. Utilizo-as sem atribuir-lhes o mesmo sentido que lhes atribui Nagle. Tenho insistido em interpretação bastante distanciada da sua a respeito dos movimentos educacionais que as expressões designam. Primeiramente, por não aceitar sua tese de que, na passagem do "entusiasmo" para o "otimismo", teria ocorrido uma despolitização do campo educacional. Em segundo, por considerar que ambos os movimentos estiveram fortemente impregnados pelas formulações autoritárias de intelectuais que, nos anos 20, se propuseram a "pensar o Brasil" e a lutar pela "causa educacional". Cf, a respeito do sentido que Nagle atribui a estas expressões : NAGLE, Jorge- **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Rio de Janeiro, EPU: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976, 1ª. reimpressão, especialmente pp. 97 a 12. Cf também NAGLE, Jorge - "A Educação na Primeira República" in FAUSTO, Boris (dir) - **O Brasil Republicano - Sociedade e Instituições (1889-1930)**. Rio de Janeiro-São Paulo, DIFEL, 1977.. História Geral da Civilização Brasileira, t. III, v. 2., pp. 261 a 291

UM OLHAR SOBRE ANÍSIO

Clarice Nunes

MESA REDONDA: UM OLHAR SOBRE ANÍSIO 3/09/1999

"São as sombras que põem relevo às luzes e às cores da existência"
Anísio Teixeira

*Clarice Nunes**

A trajetória e o legado de Anísio Teixeira para a cultura e educação brasileiras foram construídos através de múltiplas instituições de educação, cultura, ciência e tecnologia que criou no país, em âmbito municipal, estadual e federal. Ressalto a permanente atualidade das grandes questões com as quais se debateu pela defesa da escola pública, luta principal de sua vida como ser humano, intelectual e educador. Tal atualidade está presente nos mais diversos temas da política da educação, tais como financiamento da educação, a organização de um sistema público de ensino, formação e aperfeiçoamento docente, gestão da educação pública, deveres da União e dos Estados com relação à educação, constituição da universidade pública e sua autonomia, democratização das oportunidades de acesso e permanência na escola fundamental, planejamento da educação, descentralização do sistema educacional, a qualidade e a avaliação dos serviços educacionais, a criação e valorização de cursos de pós-graduação, dentre outros. Em suma, é possível dizer, num esforço de síntese, que todos esses temas confluem para dois ângulos privilegiados de análise: o da educação popular, voltada para crianças, jovens e adultos e o da formação dos intelectuais.

Sob o ângulo da educação popular, Anísio Teixeira realizou, como secretário da educação e saúde, sobretudo no Rio de Janeiro, nos anos trinta, e em Salvador, nos anos quarenta, uma intervenção sobre a educação das classes populares no espaço da cidade. O caráter dessa intervenção é de capital importância para compreender a sua defesa da democracia, já que ao lidar com a heterogeneidade não o fez, como alguns de seus colaboradores e contemporâneos, de forma a identificá-la como decorrente da carência de atributos intrínsecos do sujeito pobre. Pelo contrário, Anísio Teixeira deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares e isto fica patente nas medidas concretas que assumiu para alargar as chances educativas das crianças das classes populares e para dotar a escola pública de um ensino de qualidade.

Numa espécie de voluntarismo calculado, construído pela crítica das condições escolares, pela crítica do privilégio das elites e pela auto-crítica e crítica da sua gestão, Anísio Teixeira concebeu a escola como um espaço real no qual a criança do povo pudesse praticar uma vida melhor: livros, revistas, estudo, recreação, saúde, professores bem

* Pesquisadora Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF

preparados. ciência, arte, clareza de percepção e crítica, tenacidade de propósitos. Tanto nos anos trinta no Rio de Janeiro, como nos anos quarenta, em Salvador, ainda que pesem as diferenças de região e de momento histórico, Anísio Teixeira preocupou-se com a elaboração de um plano de edificações escolares que permitisse não apenas a ampliação do número de matrículas, mas que também levasse em conta um projeto pedagógico voltado para o aluno na escola.

Na reforma do Distrito Federal, a ampliação do atendimento das crianças, a melhoria da sua freqüência e do seu rendimento, que incluía a cuidadosa preparação do professor e acompanhamento das suas atividades docentes, criou um ambiente em que os agentes escolares cultivavam o sentimento da responsabilidade pela escola enquanto instituição pública. Do ponto de vista dos adolescentes, alunos das escolas técnicas secundárias, a heterogeneidade foi trabalhada dentro da concepção de uma política de ampliação das elites, o que significava também o aumento do número de matrículas e a defesa de que não bastava reunir disciplinas de cultura geral com práticas em oficinas, mas se exigia alargar o conteúdo de cultura geral, recolocando a prática de trabalho como complemento à prática da classe e do laboratório. Do ponto de vista da educação de adultos ampliaram-se consideravelmente as oportunidades de freqüência aos cursos de extensão e aperfeiçoamento. Todas essas iniciativas sinalizaram uma posição corajosamente combativa no campo de lutas pela extensão dos serviços educativos, o que remetia, mesmo contraditoriamente, para um movimento de *redistribuição dos bens sociais*. Porquê a contradição? Porque, ao mesmo tempo em que a gestão de Anísio Teixeira criava uma política de conjunto, centralizava os serviços educativos. Esta centralização reforçou a leitura da importância das iniciativas do Estado e, concretamente, facilitou o desmantelamento dos seus serviços com seu afastamento e o da sua equipe em 1935.

Já na sua atuação como Secretário da Educação e Saúde, nos anos quarenta, na Bahia, concebeu a criação dos Centros de Educação Popular e implantou, no bairro operário da Liberdade, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou, como ficou popularmente conhecido, a Escola Parque. Nela, as práticas escolares estavam organizadas no setor de trabalho destinado às artes aplicadas, industriais e plásticas; no setor recreativo ou de educação física: jogos, recreação e ginástica; no setor artístico: teatro, música e dança; no setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo e pesquisa e no setor socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco, correio e loja.

A concepção que sustenta essas iniciativas é a compreensão de que o ensino primário como o secundário tem uma finalidade cultural e deve atingir idealmente todas as crianças até a idade de 18 anos. Dentro dessa perspectiva ampla é que, para Anísio Teixeira, se colocaria a preparação das elites em todas as atividades e classes e não apenas nas atividades intelectuais. Essa postura é que o leva à proposta de articulação do ensino secundário com o ensino primário e superior, e à defesa de transferências razoáveis de alunos entre os vários ramos do ensino secundário existente à época. Em suma, o que sempre defendeu na sua obra escrita e administrativa é a educação comum a todas as crianças pelo maior tempo possível, a ampliação de facilidades educativas para os alunos talentosos, a variedade e flexibilidade do sistema educativo para atender às diferenças de capacidade e interesses. Com relação a esse último aspecto, os cursos destinados aos

adultos foram um sucesso, pois atendiam ao desejo e necessidade de aprimoramento de conhecimentos desses estudantes.

Essas iniciativas constituem medidas concretas de redistribuição da educação como bem social. Do ponto de vista da consolidação de um sistema de educação fundamental, o seu pensamento e a sua prática foram cruciais para construir, na cultura política e social deste país, a consciência de que a educação é um direito, direito inseparável das várias fases da vida de um ser humano, cada uma com um conjunto de significados que lhe é próprio e que pode ser trabalhado numa escola capaz de acompanhar essas mudanças com critérios mais finos de compreensão e que ele denominou de uma escola progressiva.

Do ponto de vista da formação dos intelectuais, o projeto de Anísio Teixeira passa pela criação de instituições, universitárias ou não, que formulem intelectualmente a cultura humana, sejam capazes de incentivar (no caso de órgãos de fomento à pesquisa ou ao aperfeiçoamento docente) e funcionar (no caso das universidades ou dos centros de pesquisa) como pólos de irradiação científica, literária e filosófica, tenham a pesquisa como um valor e a vinculem à docência. A trajetória de Anísio Teixeira em defesa da universidade pública e de instituições públicas de pesquisa ou de financiamento à ela tem implícita a convicção de que não há país capaz de sobrevivência digna sem instituições, sobretudo como a universidade, capazes de produzir conhecimentos e propor soluções próprias às questões que o afligem.

Ao refletir sobre a contemporaneidade de Anísio Teixeira, Jorge Hage enfatiza que o grave e preocupante é que ele permaneça, ainda hoje, à frente do nosso tempo".¹ No espaço limitado desta mesa redonda pareceu-me oportuno destacar um tema, dentre muitos sobre os quais Anísio Teixeira oferece sua contribuição de homem público, com o intuito de reafirmar a importância dos educadores retornarem à tradição democrática que ele nos legou no sentido de pensar algumas questões do presente. Uma das grandes preocupações para os educadores, na atualidade, é a novidade em termos de formação docente que a nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) trouxe ao determinar a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), que, ao lado das universidades, deverão se responsabilizar pela formação de professores da educação infantil ao ensino médio. O que a lei propõe é uma nova instituição formadora que funcionará paralelamente às que já existem. No último dia 10 de agosto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer e Anteprojeto de Resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação. Este parecer, segundo pronunciamento da ANFOPE em seu último boletim, referenda as propostas do Ministério da Educação e Cultura de separação entre instituições de ensino e instituições de pesquisa na formação de profissionais da educação, reduzindo os professores a agentes práticos de problemas, alijados no entanto da investigação sobre as condições concretas que os produziram.²

¹ Jorge Hage: Anísio e a nova LDB: ainda as mesmas lutas? IN: João Augusto de Lima Rocha. *Anísio em Movimento*. Salvador, FAT, 1992, pp. 83-85.

² Ver Editorial do Boletim da ANFOPE, ano V, n. 11, agosto de 1999.

Sem entrar no mérito dessa apreciação saliento que a discussão em torno da formação dos professores envolve vários e complexos elementos como o planejamento, que atinge não apenas essa escola formadora, mas todo o sistema de ensino; os salários e a carreira do magistério, enfim, os recursos públicos para educação, as instâncias de decisão das questões educacionais, a avaliação da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas e particulares, dentre outros aspectos. Não é possível tratar todos eles nesta oportunidade, mas é oportuno frisar que tanto hoje, como ontem, os grandes problemas da educação exigem uma abordagem de conjunto, e sobretudo uma definição acerca do que supomos que seja esse profissional. Hoje, possivelmente mais do que ontem, os professores apresentam uma crise de identidade muito séria. Eles estão submetidos a processos cuja tendência é a mesma para a maioria dos trabalhadores, mas não se consideram apenas e exclusivamente trabalhadores assalariados.

Todo o trabalho dos educadores da geração de vinte e trinta foi justamente o de enfatizar a profissionalização do magistério, combatendo, embora tantas vezes sem sucesso, toda e qualquer medida que pudesse descaracterizá-lo, isto é, que lhe retirasse aqueles elementos básicos que tornam um profissional reconhecido enquanto tal: a **competência**, isto é, o domínio de um certo campo de conhecimentos, que lhe é específico, fruto de uma formação determinada, geralmente em nível universitário; a **vocação** entendida como prestação de serviço; a **licença**, isto é, a existência de um campo demarcado de atuação, exclusivo e reconhecido em lei, protegido pelo Estado contra a intrusão alheia. Supõe-se que esta licença é a contrapartida de uma competência técnica e de uma vocação de serviço. Essa idéia se expressa em termos como licenciatura, licenciado, faculdade, etc.; a **autonomia**, isto é, os profissionais são autônomos frente às organizações e aos usuários dos seus serviços. Tem ampla capacidade de decisão frente aos problemas, necessidades e urgências daqueles a quem serve; a **auto-regulação**, isto é, a existência de um código ético entre os participantes do grupo profissional e órgãos próprios para a resolução de conflitos.³

Hoje a competência do professor, apesar de reconhecida, tem menor prestígio dentro da universidade, a vocação foi abalada pelo assalariamento, o campo de atuação é parcialmente demarcado, já que o ensino informal existe e para ele não há a exigência da qualificação formal. Ele é parcialmente autônomo já que outros profissionais, no interior da escola, interferem sobre o seu trabalho. Pode ter associações, mas essas não apresentam a mesma relevância dos sindicatos. Enfim, o professor se move imprensado pela autoridade da burocracia, seja pública ou privada, recebe um salário baixo e perdeu a capacidade de determinar os fins do seu trabalho. No entanto, algumas tarefas que desempenha são consideradas de alta qualificação se comparadas com as exercidas por outros trabalhadores assalariados e ainda conserva parte do controle sobre o seu processo de trabalho. As mudanças propostas para os professores podem ser interpretadas dentro desse zigue-zague profissionalização e pauperização. Os concursos públicos e a exigência da formação de nível superior para o professor primário atendem ao polo da profissionalização.

³ Mariano Frenandez Enguita. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria & Educação, Porto Alegre, (4): 41-62, 1991.

A formação do profissional da educação sempre foi preocupação de Anísio Teixeira. O que ele afirma sobre essa questão? Poderíamos obter alguma resposta examinando alguns textos por ele produzidos dos anos trinta aos anos sessenta.⁴ Advirto que não estou considerando este tema no conjunto da sua vasta obra nem trazendo, nesta oportunidade, uma análise acurada das iniciativas que, de fato, implementou, o que demandaria um estudo de maior fôlego e um tempo bem maior de exposição.

Em *Pequena introdução à filosofia da educação. A escola progressiva ou a transformação da escola*, Anísio afirma que “alguns professores serão tão bons que qualquer determinação externa pode vir a prejudicá-los, e alguns serão tão deficientes, que a exclusiva orientação pessoal conduzirá inevitavelmente a desastre” (1968: 64) Isto quer dizer que, o diploma do docente, como o diploma de qualquer outro profissional ou grau escolar é apenas uma presunção de preparo e não um atestado de preparo (*Educação não é privilégio*, 1994: 98). O que determina a diferença apontada? Anísio focalizava o paradoxo de que, nessa formação, como em todas as outras, ocorre um processo personalíssimo onde tudo o que se pode fazer é sugerir, facilitar, dirigir e corrigir (1968: 92). Embora ninguém possa educar-se pelo outro, a atividade de educar é por excelência social, no conteúdo, nos modos de ensinar e aprender, nos objetivos e nos resultados (1968:63).

Como formar um bom professor? Bons professores são formados com ciência e arte. Anísio entendia que o professor necessita dos conhecimentos técnicos no campo da Pedagogia e nos campos disciplinares que lhe são exigidos no ato de ensinar, da atitude do artista para quem o trabalho é a sua própria alegria e realização, da inquietação do filósofo para quem “nada do que é humano (lhe) é estranho”. O professor, em sua concepção, é um pesquisador dedicado e agudo dos problemas modernos, um estudioso da sociedade, da civilização, do homem (1968: 149 e 150). Um problematizador e organizador da cultura.

Para Anísio Teixeira, o professor não é apenas aquele que trabalha em sala de aula. É um profissional da educação, formado pelas escolas públicas com recursos públicos, já que para ele educar não é processo que se improvisa, mas “processo especializado, variado em velocidade e perfeição a ser aferido por meio de outros processos (também) especializados, sujeitos ao delicado arbítrio de profissionais e peritos e não a meras regras legais ou regulamentares aplicáveis por funcionários” (1994: 97). É um campo de aplicação das ciências, sobretudo da psicologia, da antropologia e da sociologia (*Ciência e arte de educar*, 1992: 261), o que exige do professor uma substantiva preparação intelectual para que pense com discernimento e, dessa forma, possa ensinar a pensar. Ao lado dessas ciências conta muito a prática educativa. Em *Ciência e arte de educar* afirma: “(Ainda que essas ciências - as citadas -) estivessem completamente desenvolvidas, nem por isso teríamos automaticamente a educação renovada cientificamente, pois (...) nenhuma conclusão científica é diretamente transformável em regra operatória no processo de

⁴ *Mestres de Amanhã*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, RJ, v. 40 (92): 10-19, out./dez. 1963; *O problema da formação do magistério*. Documenta, RJ, n. 62, nov. 1966, pp. 5-15; *Pequena introdução à filosofia da educação. A escola progressiva ou a transformação da escola*, 5 ed., Nacional, 1968; *Ciência e arte de educar* (1957) IN: João Augusto de Lima Rocha. *Anísio em movimento*. Salvador, Anísio Teixeira, 1992, pp. 254-272; *Educação não é privilégio*, 5 ed., RJ, Editora da UFRJ, 1994. *Educação é um direito*, 2 ed., RJ, Editora da UFRJ, 1996; *Educação para a Democracia*, 2 ed., RJ, 1997.

educação. (Nesse domínio) o campo específico é a sala de classe, onde oficiam os mestres, eles próprios investigadores desde o jardim de infância à universidade" (1992: 261-262). Embora focalize a ciência na formação do profissional da educação, admite Anísio que a função desse educador é mais ampla do que toda a ciência capaz de utilizar (1992: 271).

Toda a preparação do magistério se faria em nível superior. Afirma ele em **Educação não é privilégio, que cabe à universidade ser transformada na casa de formação dos mestres de todos os níveis e dos quadros técnicos, profissionais e científicos no campo da Pedagogia e em outras áreas de conhecimento em todo o país. Sem professores capazes todas as reformas fracassarão** (1994: 117). **Em minha leitura, o movimento de Anísio Teixeira, nesses textos que citei, ocorre na direção de garantir uma formação do magistério em nível superior, que não separe o ensino da pesquisa nem o locus da formação do professor e do especialista.** E isto se explica pela concepção que apresenta de uma escola para o brasileiro, tal qual a define em **Educação é um direito** (1996). Trata-se de uma escola unificada, que receberia alunos no jardim de infância e os conduziria por um caminho comum de progresso intelectual, o da escola primária a prolongar-se pelo da escola média, redistribuindo-os, no curso dessa marcha, por toda uma gama de atividades, das menos às mais qualificadas do trabalho humano. A formação diversificada desses quadros seria contínua pois as diferenças de formação de uns e outros seriam de quantidade e ênfase em certos aspectos especiais de interesse e de tipo de atividade, mas nunca propriamente de natureza intelectual ou não intelectual (1996: 58-59).

Do ponto de vista das suas iniciativas, a criação da Universidade do Distrito Federal pretendia, nos anos trinta, ser esse *locus* de formação de todos os professores, ser ela mesma uma Escola de Educação. Esta experiência foi abortada pelos interesses nacionalistas e católicos. Nas décadas seguintes, ao mesmo tempo em que se consolidava o sistema de educação fundamental, essa consolidação foi se apoiando na especialização de funções e tarefas pedagógicas e segmentou o ato de educar, as responsabilidades educativas, as áreas de atuação do profissional da educação, levando-o a criar e reforçar representações muito fortes de divisão interna na própria prática profissional.

A Escola Normal cuja tradição, em termos de organização e funcionamento, coube aos estados, descaracterizou-se numa escola secundária feminina, preparatória ao ensino superior. O que predominou, portanto, foi a integração das escolas normais no sistema de educação secundária, perdendo-se suas características profissionais. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, por sua vez, também trataram a formação docente de forma residual. Nos anos cinquenta, sessenta e setenta a unidade escolar foi cumulativamente enfraquecida, desvalorizou-se o professor em contraposição ao especialista, houve um processo crescente de perda do poder aquisitivo do salário do docente além de, via de regra, reforçar-se uma gestão autoritária nas escolas públicas. Mas enquanto ocupou postos públicos de destaque, sobretudo como Diretor do INEP, Anísio lutou contra essa realidade com as possibilidades que criava como, nos anos cinquenta, os Centros de Treinamento de Professores, articulados aos Centros Regionais de Pesquisa Educacional. Vejo nessa aproximação uma tentativa de reunir os cientistas sociais e os educadores num diálogo mutuamente fecundo do ponto de vista acadêmico, com o intuito de examinar à luz dos diagnósticos regionais e da história os problemas enfrentados pelas escolas. Como essa

aproximação se deu de forma concreta é assunto a ser melhor estudado através do exame das experiências realizadas, sobretudo dos seus conflitos e de como foram (ou não) resolvidos.

Tanto hoje, como ontem, não há receita para construir um bom professor. Nós nos tornamos professores em circunstâncias nas quais se cruzam diferentes tipos de saberes e de propostas educativas que nos influenciaram e nos moldaram. O saber do professor é um saber plural, estratégico e desvalorizado.⁵

É um saber plural que provém da formação profissional (escolas normais ou faculdades de educação), dos conteúdos disciplinares, dos currículos e da própria experiência. O professor mantém relações diferentes com esses saberes. No caso da formação profissional, as ciências da educação têm um papel fundamental e o que ocorre, no seu estudo, é uma divisão entre os que, a partir dela, saem formados para as salas de aula das escolas primárias e os que irão se dedicar à pesquisa, sobretudo na universidade. A relação entre esses dois grupos se insere numa lógica da divisão de trabalho que separa produtores do saber e executantes ou técnicos. Por este motivo, é difícil que teóricos e pesquisadores atuem diretamente no meio escolar em contato com os professores. Os saberes das disciplinas correspondem aos diversos campos do conhecimento transmitidos nos programas e departamentos universitários que são provenientes da tradição cultural dos grupos que os produziram (português, matemática, etc...). Os saberes curriculares são aqueles com os quais os professores entram em contato no seu trabalho e que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos da instituição escolar na qual eles se encontram inseridos. Estes saberes encontram-se expressos nos programas escolares. Os saberes da experiência são aqueles que o professor desenvolve no cotidiano e no conhecimento do meio em que atua. Esses saberes nascem da experiência e são por ela validados. Portanto, o ofício de professor apresenta o estatuto de uma prática intelectual que articula, simultaneamente vários saberes. A capacidade do professor reside em grande parte do seu exercício de investir nesses saberes, integrá-los e mobilizá-los na sua prática de forma adequada.

É um saber que se torna estratégico com o advento das nações republicanas, no século XIX. A formação do professor como problema só emerge quando os sistemas de ensino são criados e a educação popular é colocada no centro dos debates das elites dirigentes. Na república brasileira, todo o movimento dos educadores liberais, dos anos trinta aos sessenta, com a criação dos Institutos de Educação e das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foi o de afirmar o caráter profissional do professor que sofreu, no entanto, uma constante descaracterização dessa direção. O reconhecimento de que o professor exerce um papel estratégico está presente na própria existência de uma rede de ensino e de práticas que exigem agentes formadores em diferentes níveis. No entanto, à medida em que a produção de novos saberes tende a se impor como um imperativo do desenvolvimento tecnológico as atividades da formação e de educação passam para um segundo plano. Na verdade essas atividades ficam subordinadas às atividades de produção de novos conhecimentos. A formação recebida inicialmente pelo docente na escola precisa continuar,

⁵ Marurice Tradif, Claude Lessard e Louise Lahaye. *Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação*, Porto Alegre, (4): 215-233, 1991.

através de esforços de atualização. Quanto mais desenvolvida uma profissão sua aprendizagem exige mais tempo e é de uma complexidade maior. Logo, não dá para se improvisar professor. É preciso ter em mente que formação nos saberes e produção dos saberes são pólos complementares e inseparáveis. Trabalhar na difusão do saber é trabalhar na construção de uma opinião pública que tem importância decisiva do ponto de vista político e sócio-cultural.

Se a posição do professor é estratégica porque é socialmente desvalorizada? Já vimos a questão dos salários, da ambigüidade do status profissional e ocupacional do docente, mas não é só isso. Destaco a relação que o professor mantém com os saberes que adquiriu. Se ele assume o papel de "agente de transmissão", de "depositário" de um saber ele mantém uma relação morta com o conhecimento que lhe é externo, e sobre o qual ele não só não tem controle no seu exercício profissional, mas também não construiu de fato uma convicção, uma posição própria. O professor depende do seu corpo de formadores, do Estado. Os saberes que integram sua formação, em grande parte, não são provenientes da sua própria prática. No entanto, o saber que lhe é transmitido não contém, em si próprio, nenhum valor formativo. Somente adquire esse valor na atividade de transmissão. Por isso se fala tanto em repensar a prática, em reconhecê-la e validá-la, através da crítica constante. Por isso é tão importante que o professor tenha sua própria idéia sobre os saberes curriculares das disciplinas e, sobretudo, sobre a sua própria formação profissional. E isso não acontece se ele não produzir conhecimento e se a escola na qual estuda e na qual trabalha não se preocupar em construir o seu projeto pedagógico.

Escola que tem projeto pedagógico tem um corpo docente crítico, tem memória, tem um vivo sentimento de pertencimento e de orgulho do exercício profissional docente. Foi isso que Anísio nos ensinou. Já pude verificar esse fato numa pesquisa sobre o perfil dos professores de segundo grau em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro no início da década de oitenta. Hoje, mais do que nunca, nós professores precisamos dessa consciência e de instituições que a reforcem. Esse é o caráter transformador da nossa prática e aí pode-se perguntar: se a educação é tão condicionada social e culturalmente, se é tão reprodutora de desigualdades e diferenças hierarquizadas, como é possível que seja transformadora?

A possibilidade da transformação só emerge quando consideramos a complexidade da educação no nosso cotidiano. Os ritmos do cotidiano não coincidem e até colidem com outros ritmos. Não existe uma coincidência entre a política educacional, as idéias pedagógicas e as práticas escolares e é com isso que se pode contar para recriar a visão e a produção da escola pública hoje. As mudanças que ocorrem nesses níveis, com exceção do nível da política, são graduais, menos pretensiosas e mais táticas. Elas nos ajudam a verificar a singularidade de cada escola pública e a ver uma especificidade que não se apaga ou submerge no âmbito do jurídico, do normativo. É uma dimensão menos evidente, mas também determinante na produção da educação e da escola.⁶

⁶ Clarice Nunes. *Apresentação à Educação é um direito* de autoria de Anísio Teixeira, reedição da UFRJ, 1996, pp.7-20.

Pensar dessa forma nos responsabiliza mais. Obriga-nos, como educadores, professores e cidadãos, a construir dentro das nossas escolas um projeto de trabalho e ensino que nos torne menos subserviente aos interesses dominantes presentes no Estado. Não é só uma questão de defender a participação. É também de avaliar em que condições esta participação pode tornar-se realidade, o que pressupõe a investigação tanto das potencialidades quanto dos obstáculos à participação presentes tanto na unidade escolar quanto na comunidade em que está inserida. Isto exige que repensemos a democracia. Parece-nos mais fácil sempre saber o que ela deve ser do que aquilo que pode ser. No cerne dessa apreensão está a discussão do consenso e do conflito. Há consensos que facilitam a democracia, outros a entram. A questão é que tipo de consenso é desejável ou indispensável para uma prática democrática. O consenso desejável é aquele formado por uma opinião pública autônoma, o que só é possível com uma educação não doutrinária, uma educação capaz de ajudar a cada um a se emancipar intelectualmente e com uma estrutura ampla de centros de influência e força plurais e diversos.

Essas idéias parecem óbvias, mas sua realização não é. Mais do que nunca, hoje, precisamos enfrentar os dilemas no presente. Para enfrentá-los há que abrir mão da escola idealizada. A opção existencial pela educação ainda é uma questão atual. Essa opção existencial esteve presente em Anísio Teixeira. Ele afirmava: “(...) Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência” (1994: 175-176). Chamo a atenção para o fato de que, hoje, mais do que nunca, o comprometimento da sociedade e dos poderes públicos com a educação brasileira é uma questão de sobrevivência, tal qual assinalava Anísio. Recolhamos da tradição democratizante que ele nos deixou a sua concepção de uma política educacional que execra a uniformização, o descompromisso do Estado com a escola comum e a separação que, nele, os administradores executam entre meios e fins. Na sua concepção também está presente uma tensão não resolvida entre a tentativa de resgatar para a sociedade o papel determinante da tarefa educativa e uma realidade, como ele a percebia, que impunha a exigência de um Estado com função ativa na construção da democracia.⁷ Somente o professor bem preparado poderá dar consistência e sentido às tendências de universalização da educação primária e às transformações da escola média e superior. Talvez valha a pena recordar a sua advertência:

“A questão é sobre a escola e não a educação. É sobre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola que possuiu até hoje, efetivamente não educou” (1994: 175-176). Como romper esse círculo vicioso? Criando escolas que não sejam apenas formalidades sociais, mas experiências significativas de vida. Não há receita para tal resultado, mas sem dúvida, o primeiro passo é a consciência mais ampla possível das questões com as quais nos deparamos.

⁷ Marlos Bessa Mendes da Rocha. Anísio Teixeira ou um projeto mais feliz do moderno. IN: Anísio Teixeira. Educação é um direito, op. cit., pp. 199-200.