

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO –  
IFSP**

**CLESIO DE LIMA SABINO**

**Anísio Teixeira e o período pós-revolução de 1930: avanços e  
limites de uma proposta liberal**

**SÃO PAULO**

**2012**

**CLESIO DE LIMA SABINO**

**Anísio Teixeira e o período pós-revolução de 1930: avanços e limites de uma proposta liberal**

Monografia apresentada à coordenação do curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Formação de Professores (Ênfase no Ensino Superior) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Especialista.

**Orientadora: Profa. Ms Ana Paula de O. Corti**

**SÃO PAULO**

**2012**

**CLESIO DE LIMA SABINO**

**Anísio Teixeira e o período pós-revolução de 1930: avanços e  
limites de uma proposta liberal**

BANCA EXAMINADORA

---

Profa Ms Maria Patricia Cândido Hetti – IFSP, campus São Paulo

---

Profa Ms Ana Paula de Oliveira Corti – IFSP, campus São Paulo

São Paulo, 29 de agosto de 2012.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam nos processos educativos como instrumentos de transformação e desenvolvimento das pessoas, sabendo sempre que a tarefa de desenvolver o potencial dos alunos é árdua, mas gratificante.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de manifestar aqui toda a minha gratidão para com as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na produção deste trabalho. Toda a compreensão e apoio da minha Equipe Acreditar da Associação Bem Comum (Ivônia, Thales, Juliana, Carlos, Anita, Ana, Aparecida, Adriano, Paula e os jovens alunos); aos que não são do trabalho, mas não menos importantes: Milton e Juliana, Rodrigo, Thaís, Janaína, Cleiri, e à profa. Ana Paula Corti, pela insistência incansável dos últimos meses. E a todos os meus colegas da turma de Pós-graduação do IFSP.

## RESUMO

O presente trabalho analisa a educação brasileira no contexto histórico posterior à Revolução de 1930, período marcado por grandes transformações na estrutura social, política e cultural do país. Para tanto focaliza a contribuição de um personagem central na história da educação brasileira, e que permanece em grande medida desconhecido no campo educacional: Anísio Teixeira. Suas ideias, amplamente inspiradas no movimento de renovação educacional que emergia na Europa e nos EUA desde final do século XIX, foram alvo de muita polêmica no Brasil, e encontraram pontos de atrito e resistência quando confrontadas com a cultura nacional. Nota-se uma surpreendente atualidade nos diagnósticos feitos pelo autor e nos temas por ele considerados centrais para a construção de um sistema de ensino público, laico e gratuito, razão pela qual a retomada de sua obra pode ser extremamente fecunda para a reflexão sobre os problemas atuais da educação brasileira. Algumas das questões que norteiam a pesquisa são: Quais foram as fontes pedagógicas e filosóficas que inspiraram e motivaram Anísio Teixeira? Quais traços da formação sociocultural do Brasil impediam ou impossibilitavam a execução das propostas do autor?

Palavras-chave: Educação Pública; Anísio Teixeira; Pedagogia.

## **ABSTRACT**

This study analyzes the Brazilian education in historic context after 1930's Revolution, period marked by great changes in the social structure, politics and culture in the country. For this contribution focuses on a central character in Brazilian's history education, and remains largely unknown in education field: Anísio Teixeira. His ideas, widely inspired in movement of education reform that was emerging in Europe and USA in the end of XIX century, been the subject of controversy in Brazil, and found resistance and difficulties when faced with national culture. It is noted an astonishing actuality in the authors diagnostic and on the topics he considered central to the construction of a public school system laic and free, whereby the resumption of his work can be extremely prolific for reflection about problems on the Brazilian education nowadays. Some of the questions that guide the research are: Which were the pedagogic and philosophical sources that inspired and motivated Anísio Teixeira? Which features from the sociocultural.

## SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. Contexto histórico da modernização brasileira .....	12
1.1 A Revolução de 1930 .....	12
1.2 A Educação brasileira Pós-Revolução de 1930.....	13
2. Educação e desenvolvimento.....	17
2.1 O movimento escolanovista.....	21
3. Anísio Teixeira e as ideias liberais .....	24
3.1 Influência da filosofia de John Dewey .....	27
4. Utopia liberal à brasileira .....	34
4.1 Os limites das ideias liberais de Anísio Teixeira.....	42
5. Considerações finais .....	47
Referências .....	50

## Introdução

O Brasil adentrou o século XXI como um país de importância muito respeitada no cenário internacional – diferente de como iniciou o século XX –, mas curiosamente mantendo algumas das dificuldades a serem superadas no século anterior. O país está entre os dez maiores PIB's- Produto Interno Bruto- do mundo, pleiteia uma cadeira permanente no Conselho de Segurança da ONU, é um árbitro respeitável em algumas negociações diplomáticas internacionais; apresenta uma economia bastante diversificada. No entanto, como já foi dito, dificuldades persistem desde o início do século XX: ainda não foi possível diminuir (se não extinguir) a pobreza e as desigualdades sociais em níveis aceitáveis, o Estado de Direito não funciona com o rigor exigido pelos organismos internacionais, para todos os cidadãos do Brasil; o país ainda tem dificuldade em planejar e implantar a infraestrutura básica ao desenvolvimento e ao bem-estar de todos os cidadãos, em todo o território nacional.

É possível encontrar no Brasil cidades com padrão de vida e bem-estar de sua população, compatíveis com o de países desenvolvidos da Europa Ocidental, ao passo que, também é possível encontrar cidades com padrões de vida similares aos rincões mais remotos e abandonados da África ou Ásia. No entanto, nas últimas décadas, os indicadores de qualidade de vida no Brasil evoluíram bastante, longe ainda do ideal, mas avançando. Aqui nos interessará olhar para uma dimensão do desenvolvimento brasileiro: a educação. Apesar dos avanços, o Brasil ainda apresenta altos índices de analfabetismo funcional, baixo nível de profissionalização docente, bem como um sistema de ensino de qualidade sofrível e que ainda não universalizou o acesso à educação básica.

O presente trabalho surgiu do interesse despertado a partir dos debates em sala de aula, no curso de Pós-Graduação em Formação de Professores, a respeito do processo histórico de evolução da educação no Brasil e a constatação de que nós educadores desconhecemos o desenvolvimento político de tal processo.

Sendo um educador que trabalha há aproximadamente quinze anos na área, fui surpreendido pela descoberta de conhecer de maneira tão rasa nossa história da educação, assim como seus personagens. Neste caso um personagem específico, Anísio Teixeira.

Ao apresentar um seminário com o tema do processo do projeto da LDB que teve como resultado a Lei 4.024 de 1961, me deparei com esse educador/gestor/pensador da educação brasileira cujos ideais e propostas para educação me chamaram a atenção.

Conforme eu preparava o referido seminário, estudando e compreendendo melhor aquele processo histórico, tomando contato mais próximo com as ideias do professor Anísio Teixeira, a identificação e a curiosidade foram aumentando. Mas também ao me apropriar do processo político de aprovação da LDB fiquei indignado, pela maneira violenta como a oposição combateu Anísio Teixeira, e um pouco surpreso pelo modo com o qual ele encarou tal desafio, permanecendo na defesa de seus ideais e princípios.

A identificação cresceu e se consolidou porque profissionalmente atuo com o público descrito por Anísio Teixeira: jovens historicamente excluídos dos processos de cidadania no Brasil, sem acesso aos bens culturais que propiciam uma formação acadêmica e para o trabalho de melhor qualidade. Os meus alunos provavelmente seriam alunos da Escola Parque Carneiro Leão, em Salvador, um dos empreendimentos criados por Teixeira durante a sua passagem pela gestão da educação naquele Estado. São alunos com pouca ou nenhuma identificação com os conteúdos curriculares, estudando muitas vezes em escolas que estão alheias às comunidades de seu entorno.

Nesta conjuntura fui movido pelo desejo de compreender melhor este educador/gestor/pensador e o seu contexto de atuação político-pedagógico, decidindo assim estudar suas propostas para a educação do Brasil, assim como, os limites para implementá-las e debatê-las em sua época. Como se deu o processo de estruturação da educação brasileira a partir da Revolução de 1930, que teve como princípio transformar o Brasil em um país moderno? Como as ideias e propostas convergiram ou divergiram durante este período em prol da construção da educação no Brasil?

Para tanto escolhi como documentos principais dois livros de Anísio Teixeira: *Escola Não é Privilégio*, livro que apresenta uma crítica contundente acerca de como se estrutura historicamente a educação no Brasil, assim como, qual é o valor social dado a ela em nosso país. O livro traz propostas concretas para o funcionamento de uma nova estrutura gestora, alinhada aos princípios por ele defendidos: modernização e democratização visando o desenvolvimento dos indivíduos. O outro livro analisado foi *Educação e o mundo moderno*, de uma fase mais madura, no qual o autor apresenta uma linha de evolução histórica do mundo e das relações humanas, tecnológicas e sociais, desde a Antiguidade grega. O livro parte de constatações a respeito da necessidade de que o desenvolvimento e aperfeiçoamento das estruturas educativas acompanhem as mudanças na sociedade, já que a mesma não é mais estática, mas sim dinâmica se transformando dia a dia.

Sendo assim, o trabalho busca compreender melhor o contexto histórico do Brasil no qual Anísio Teixeira atuou. O que estava acontecendo? Quais transformações se desenhavam? Também buscamos compreender melhor a biografia de Anísio Teixeira, sua história, origem, formação política, formação pessoal e profissional; explorar os desafios das suas propostas para a realidade sociocultural do Brasil e, por fim, traçar as considerações e reflexões possíveis com base no que vimos ao longo do estudo, mas tomando como um contraponto importante, um autor contemporâneo de Teixeira, e tão engajado quanto, no que diz respeito à modernização crítica do Brasil, Florestan Fernandes.

Fernandes fez uma análise acerca da situação da educação brasileira, em seu livro, *Educação e Sociedade no Brasil*, de 1963, e se dedica a pensar sociologicamente o processo de estruturação da educação no País, principalmente a partir dos avanços do século XX. Apresentando um posicionamento crítico incisivo e inclusive dedicando um item para problematizar as propostas e ações de Anísio Teixeira neste contexto.

## 1. Contexto histórico da modernização brasileira

### 1.1 A Revolução de 1930

O ano de 1930 foi um marco importante para as mudanças sociais no Brasil. A partir do levante contra o poder instituído houve uma aceleração das mudanças sociais e políticas.

O Brasil vinha desde a década de 1920 num processo de reorganização modernizadora de sua vida social, política e cultural. A Primeira República constituiu-se como um período de governo das oligarquias regionais, com a primazia de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul na liderança da política nacional. As oligarquias regionais ascenderam ao poder, assumiram o controle da máquina administrativa, consolidando o poder como monopólio de grupos dominantes. A segunda década do século XX produziu fatos que abalaram a lógica oligárquica, tanto de origem interna quanto externa, entre eles: a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, o Tenentismo, e principalmente, a Quebra da Bolsa de Nova York.

A guerra impactou econômica e politicamente a ordem vigente no Brasil. Durante esse período, o principal produto de inserção comercial do Brasil no mundo foi o café, que sofreu com a queda dos preços, tendo como consequência a menor capacidade importadora do Brasil no que diz respeito aos bens industrializados não produzidos no país. A carestia, também consequência do impacto da diminuição da venda do café para o mercado externo, produziu um aumento da degradação das condições de vida e teve influência direta no favorecimento de greves operárias nas cidades, assim como na organização dos trabalhadores do campo.

Todo o período da década de 1920 foi fortemente caracterizado por uma efervescência político-cultural de contestação das estruturas até então vigentes no país. Muitos movimentos surgiram naquele período com um cunho renovador e revolucionário, entre eles: o *Tenentismo*, a *Semana de Arte de 1922*, a *Coluna Prestes*, a *Greve de 1924 em São Paulo*. Esses movimentos culminaram com a Revolução de 1930 que é considerada um marco na História do Brasil, no que diz respeito ao amplo processo de modernização<sup>1</sup> das instituições e das relações políticas e sociais.

O Brasil da Revolução de 1930 era herdeiro de um sistema político, social, cultural e produtivo que pouco se alterou desde o final do Império. O Brasil ainda era um país agrário e profundamente desigual, mantendo toda a sua tradição escravocrata.

---

<sup>1</sup> Entende-se por modernização aquele conjunto de mudanças operadas nas esferas política, econômica e social a partir da expansão do capitalismo moderno ocidental nos últimos dois séculos, centrada em aspectos tais como: industrialização, crescimento econômico baseado na racionalidade e na eficiência, urbanização e avanço científico e tecnológico,

Até 1930, o Brasil ainda era um país predominantemente agrícola. Segundo o censo de 1920, apenas 16,6% da população vivia em cidades de 20 mil habitantes ou mais (não houve censo em 1930), e 70% se ocupava em atividades agrícolas. A economia passava pela fase que se convencionou chamar de ‘voltada para fora’, orientada para a exportação. Exportação de produtos primários, naturalmente. No caso do Brasil esses produtos eram agrícolas. [...] Na primeira década após a independência, três produtos eram responsáveis por 70% das exportações: o açúcar (30%), o algodão (21%) e o café (18%). Na última década do Império, as únicas alterações deste quadro foram a subida do café para o primeiro lugar. (CARVALHO, 2001, p. 54)

José Murilo de Carvalho considera a chamada Revolução de 1930, tão ou mais importante que a Independência ou a Proclamação da República, por causa do caráter de embate entre as correntes políticas daquele momento, bem como pelo processo de modernização política e social e pela ampliação da participação política às novas camadas da sociedade. A classe média ganhou espaço político e as forças armadas, especialmente a ala mais jovem de oficiais, demonstrava descontentamento, assim como a nova burguesia urbana e industrial.

As manifestações se iniciaram na década de 1920 e culminaram com a Revolução de 1930 com o despertar de uma parcela da sociedade brasileira para a consciência do subdesenvolvimento e para a necessidade da superação do sistema agrário-exportador que gerava forte dependência econômica em relação ao contexto internacional.

Segundo Romanelli,

[...] o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. (ROMANELLI, 1978, p. 47)

## **1.2 A Educação brasileira Pós-Revolução de 1930**

Para Romanelli, o pensamento e a estrutura educacional no país têm ligação direta com o sistema de desenvolvimento produtivo vigente. No período pré e pós 1930, as forças políticas disputavam espaço entre a modernização industrial desenvolvimentista no Brasil e a continuidade hegemônica agrário-oligárquica.

É importante ressaltar que a modernização nesse momento enfrentava a resistência de uma estrutura histórica tradicional, calcada num sistema produtivo agrícola secularmente escravista, um sistema político patriarcal e patrimonialista, do qual o coronelismo foi o grande herdeiro e representante. O Brasil ainda respirava a influência e a mentalidade de seu período

colonial, uma colonização feita sob bases aristocráticas de uma nobreza europeia católica fortemente alinhada com os valores da Contrarreforma. Essa elite aristocrática por séculos foi detentora do poder político e econômico, sendo, portanto, detentora também dos valores e dos bens culturais.

A entrada de novas ideias modernizadoras vinha se fazendo sentir desde o advento da República, sob a inspiração do positivismo<sup>2</sup>, que tinha forte influência sobre a visão educacional brasileira. Os anos 1920 trouxeram o avanço industrial, uma consolidação de dois novos sujeitos sociais: a burguesia industrial urbana e o proletariado, ambos como grandes forças políticas. Houve um crescimento dos setores médios da população, que foi de grande importância para o fortalecimento dos movimentos de contestação desde o Tenentismo até a Revolução de 1930. Ocorreu durante todo esse período um processo de modernização política, econômica e cultural, que trouxe uma mudança ideológica de pensamento como consequência à oposição entre a ideologia católica vigente e a ideologia liberal leiga autônoma.

Esse novo contexto trouxe uma valorização da educação como processo de formação cultural e profissional. A expansão das camadas médias da sociedade impulsionou o aumento da demanda por educação como resultado da busca por ascensão social, bem como a necessidade de uma mão de obra melhor qualificada para atuar no contexto da industrialização.

É nesse momento que ideias em torno de uma reforma e modernização educacional tomam corpo pelo país, alinhado como os ventos de transformação que sopravam em áreas diferentes da sociedade. Nos anos 1920 foram realizadas diversas reformas educacionais imbuídas pela necessidade de ampliar a educação elementar, visto que o processo de urbanização e industrialização já avançava produzindo transformações na sociedade brasileira: a Reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); a Reforma de Anísio Teixeira na Bahia em 1924 e a de 1928 no Distrito Federal (Rio de Janeiro), conduzida por Fernando Azevedo.

A Revolução de 1930 trouxe, ainda, à sociedade, uma dinâmica de renovação e transformação da sociedade, esse ambiente propiciou e fortaleceu os críticos da situação

---

<sup>2</sup>O positivismo é um sistema filosófico baseado nas ideias de Auguste Comte (1798-1857) e que teve muita influência no decorrer do século XIX. Baseado no método empírico e na apreensão objetiva dos fenômenos através da experiência e dos sentidos, rejeita as noções da metafísica. Defende o uso do método das ciências naturais para o estudo das sociedades e, no plano doutrinário, acredita no progresso da sociedade através da especialização de suas funções/órgãos particulares. Daí a noção de “ordem e progresso” como fonte do desenvolvimento social, um lema tipicamente positivista (RIBEIRO JUNIOR, 1982).

vigente. Como já citamos acima, todo esse período foi importante para a sociedade brasileira ser repensada, em 1922 tivemos a Semana de Arte Moderna, a Coluna Prestes e o Tenentismo; o Modernismo brasileiro emergiu nesse período. Muitos autores importantes para as ciências sociais e a literatura do Brasil surgiram também, com base em tal efervescência, propondo obras seminais para a compreensão da estrutura da sociedade brasileira: Gilberto Freyre, com *Casa-Grande & Senzala*, Sérgio Buarque de Holanda, com *Raízes do Brasil* e Graciliano Ramos com *Vidas Secas* são exemplos clássicos.

O Governo Provisório que foi instaurado no final de 1930 no Brasil, após a deposição de Washington Luis, precisou rapidamente estabelecer as condições de infraestrutura administrativa para levar a cabo alguns dos princípios básicos que fundamentavam o regime a ser instaurado. Sendo assim, um encaminhamento tomado como consequência do processo foi a criação de novos ministérios, tal como o da Educação e Saúde Pública, que foi criado logo após a vitória da Revolução, tendo à frente o ministro Francisco Campos, que efetivou grandes reformas.

A atuação de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública enfrentou questões candentes desde a Proclamação da República, tal como a ausência de uma estrutura do ensino organizada em moldes nacionais. Havia sistemas estaduais sem articulação alguma com o sistema central, isto é, desvinculados de política nacional de educação. Esse sempre foi um ponto importante atacado pelo movimento renovador.

O ensino secundário não possuía uma organização estruturada com as características próprias dessa modalidade de ensino, já que na maior parte do território nacional ele não passava de curso preparatório, de caráter exclusivamente propedêutico, herança de uma estrutura educativa jesuítica com métodos de repetição e memorização.

A herança cultural à qual a educação brasileira estava submetida era marcada fortemente pela ausência de pensamento crítico, apego aos postulados dogmáticos e ao profundo alinhamento à filosofia Escolástica como método. Os jesuítas eram notórios por seu conhecimento humanista, domínio literário e acadêmico dos saberes, trouxeram de Portugal o ideal de “homem culto” medieval. Nunca foi uma preocupação ou questão para eles a educação para qualificar o trabalho ou para transformações sociais críticas, mas sim a erudição alheia à realidade imediata, pois para aquele contexto colonial de sistema produtivo escravocrata, de grandes propriedades monocultoras e no qual o poder do Estado era limitado, não havia necessidade de grande instrução como base de construção social.

Algumas reformas foram implementadas, ao longo da 1ª República, como aponta Romanelli:

[...] a 1ª República tentou várias reformas, sem êxito, para a solução dos problemas educacionais mais graves. A primeira delas, a de Benjamin Constant, a mais ampla, não chegou sequer a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos. Tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado, deu maior organicidade ao sistema todo, atingindo a reforma das escolas primárias, as escolas normais, as secundárias, (através da reforma do Distrito Federal) [...] Faltava, porém, para a execução da reforma, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural. Era toda uma estrutura social e econômica entrando no processo de formação do povo e colocando-se como entrave à renovação pedagógica.” (ROMANELLI, 1978, p. 42)

Coloca-se aí a dificuldade em se reformar as estruturas educacionais desde e o advento da república, já com todas as nuances dos entraves socioculturais. Romanelli se refere ainda que é possível verificar o grau de prioridade que o governo dava à reconstrução da estrutura educacional, ao vermos que tal assunto encontrava-se à cargo do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos.

[...] não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação. Segundo Fernando de Azevedo, “do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas. (ROMANELLI, 1978, p. 43)

## 2. Educação e desenvolvimento

A partir da modernização industrial de meados do século XIX e início do XX, começou a ganhar força, no mundo ocidental democrático, a ideia da relação entre desenvolvimento econômico e educação da população. A este respeito Jayme Abreu diz o seguinte:

Reconheça-se porém que a idéia de que a educação tem alto valor econômico só muito recentemente começou a sair do terreno primitivo, rudimentar e algo confuso das intuições e extrapolações, para o dos estudos mais aprofundados das relações entre educação e desenvolvimento, do balanço entre investimento educacional e as decorrentes taxas de retorno econômico, realizados pela necessidade de se lhe poderem conferir recursos ótimos, dentro dos planos de desenvolvimento integral. (ABREU, 1968, p. 87)

Sendo também o processo de desenvolvimento caracterizado pela transformação dos meios de produção em moldes industriais, uma nova configuração da política, de maior independência e participação, uma modernização social e uma evolução do ciclo agropecuário para o industrial e tecnológico, Abreu nos apresenta como F. H. Harbison define os itens para a estratégia necessária às sociedades que passam por tal processo, em que é possível perceber a conexão e a complementaridade:

- construção de instituições políticas efetivas e sadios sistemas de governo;
- modernização da agricultura tradicional;
- fomento da rápida industrialização;
- equilíbrio econômico e político nas relações externas;
- edificação de amplos sistemas de educação armados para necessidades de mudança rápida.

Esse esquema apresenta um modelo de modernização das sociedades tradicionais em que é possível reconhecer o papel fundamental da educação, como instrumento que pode influenciar a qualidade do fator humano no processo de desenvolvimento econômico e social. A partir do processo de modernização industrial da sociedade ocidental, passou-se a analisar alguns indicadores, tal como o da correlação entre analfabetismo e grau de desenvolvimento econômico, medido pela renda *per capita*. Começou-se a observar e comparar e os níveis de alfabetização e desenvolvimento entre América Latina e Estados Unidos e Canadá, entre

Europa Ocidental e África e Ásia, e o entendimento passou a ser o de que a concentração do atraso nas áreas rurais de baixo nível de alfabetização e a tecnologia pouco desenvolvida estavam intrinsecamente relacionadas à educação dada às populações.

Jayme Abreu nos dá um exemplo:

Historiadores econômicos da Dinamarca proclamam a decisiva influência da educação compulsória, do papel das Folk High Schools na mentalidade dos seus homens do campo, no sentido de aceitarem e incorporarem mudanças altamente significativas na tecnologia de produção agrícola. (ABREU, 1958, p. 89)

Ele dirá ainda:

São exemplos clássicos de tais ocorrências a Dinamarca e o Japão. Países não dotados de abundantes recursos naturais, obtiveram um grande desenvolvimento econômico bem mais cedo e bem mais alto do que países circunvizinhos, como maiores recursos naturais, porém com grau bem inferior de desenvolvimento educacional, de modo que a relação entre o seu desenvolvimento educacional e o seu desenvolvimento econômico foi considerada hipótese bem plausível. (ABREU, 1958, p. 89)

Tais formulações e as novas maneiras de pensar as políticas nacionais se colocaram para o Brasil, que já vinha num processo de modernização e que foi acelerado após a Revolução de 1930. Nesse período os debates educacionais no país começaram a girar em torno da relação entre educação e desenvolvimento. O processo de modernização do país com o impulso industrializador exigia a formação da população para uma nova realidade ocupacional, bem como para as novas demandas exigidas pelo modo de vida urbano. Foi um período de introdução das ideias liberais no país, que defendiam a centralidade da educação na construção do Brasil “moderno”, ideias que difundiam um princípio de racionalidade que vinha norteando todo o processo de desenvolvimento econômico ocidental nos países europeus e na América do Norte, no qual a educação assumia lugar de destacada importância.

Não surpreende que seja justamente neste período que o analfabetismo tenha se tornado um problema nacional, muito embora sua enorme magnitude já viesse sendo registrada desde o Censo de 1872, quando 82,3% da população brasileira de cinco anos ou mais não sabia ler nem escrever. Só no início do século XX o analfabetismo começou a ser reconhecido como um desafio para o desenvolvimento econômico do país. Tanto assim que foi a partir dos anos 1920 que os Censos passaram a registrar uma tendência de queda, ainda que lenta, nas taxas da população analfabeta, que era de 71,2% em 1920 e passara a 61,2% em 1940, iniciando um declínio que vem sendo progressivo até os dias atuais (FERRARO, 2002).

Entretanto, apesar da queda percentual nas taxas de analfabetismo, há que se levar em consideração o crescimento demográfico da época, que conjuga, além do crescimento

vegetativo, um dado bastante relevante que foi o número de imigrantes que entraram no Brasil neste período.

Dos cerca de três milhões de imigrantes estrangeiros entrados no Brasil de 1884 a 1920, só o Sudeste recebeu cerca de dois terços. Em 1940, da população estrangeira residente no Brasil, o sudeste concentrava 80,9% e o Sul, 14,5%, ficando as demais regiões com modestos 4,6%. (MONTEIRO, 2000, p. 307)

Os dados sobre a imigração são importantes, pois, essa população terá impacto direto sobre funcionamento da economia do Brasil. Boa parte deles tornaram-se os trabalhadores assalariados dos centros urbanos ou engrossaram fileiras nas plantações de café do sudeste.

Esses imigrantes foram fundamentais para os novos rumos da economia brasileira. Seu papel foi importante no crescimento da pequena produção voltada para o mercado interno, quer em se tratando da produção de gêneros alimentícios para os centros urbanos, quer em se tratando da sua participação no desenvolvimento industrial, como pequenos empresários ou profissionais dotados de qualidades técnicas os habilitavam a serem operários especializados nas fábricas existentes ou que viriam a surgir. (MONTEIRO, 2000, p. 307)

Portanto, o processo de urbanização também foi acelerado pela chegada dos imigrantes, e o Sudeste apresentou para o período uma taxa de crescimento maior que a de outras regiões. Ao passo que tínhamos um contingente de população urbana em 1940, de 12.945.641, em 1950, o salto foi para 18.782.891. Nesse mesmo período, a população do sudeste passou de 7.228.370 para 10.713.622, com isto passamos a ter um contingente urbano em torno de 17% a 20% da população nacional.

Tabela 1 - Brasil: quadro geral de população por região entre 1920 e 1970

<b>Região</b>	<b>1920</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>
Norte	1.439.052	1.462.420	1.844.655	2.601.519	3.650.750
Nordeste	11.245.921	14.434.080	17.973.413	22.438.873	28.675.081
Sudeste	13.654.934	18.345.831	22.548.494	31.062.978	40.331.969
Sul	3.537.167	5.735.305	7.840.870	11.892.107	16.683.559
Centro-oeste	758.531	1.258.679	1.736.965	3.006.866	5.167.203
<b>Total</b>	<b>30.635.605</b>	<b>41.236.315</b>	<b>51.944.397</b>	<b>70.992.343</b>	<b>94.508.554</b>

Fonte: Repertório estatístico do Brasil, IBGE, 1986.

Tabela 2 - Crescimento populacional do Brasil, por zona, entre 1940 e 1970

Anos	Zona rural			Zona urbana			Total		
	População	Índice	%	População	Índice	%	População	Índice	Densidade
1940	28.356.163	100	68,76	12.880.182	100	31,24	41.236.315	100	4,88
1950	33.161.506	116	63,84	18.782.891	145	36,16	51.944.397	125	6,14
1960	38.987.526	137	54,91	32.004.817	248	45,09	70.992.343	172	8,39
1970	41.603.810	146	44,02	52.904.744	410	55,98	94.508.554	229	11,18

Fonte dos dados brutos: sinopse estatística do Brasil, 1971. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. IBGE In: ROMANELLI, 1978.

Com tais dados é possível observar que neste período em que o país está se transformando, o crescimento populacional foi intenso, acompanhado de uma acentuada concentração nas zonas urbanas, e em algumas regiões. Isto provocará também a aceleração do processo de industrialização nas mesmas regiões, já que houve concentração de mão de obra, capital, mercado relativamente concentrado, capacidade geradora de energia e sistema de transporte ligado aos portos. Temos, portanto, as condições modernizadoras, criando demandas para o Estado.

Tais fatores colaboraram de maneira determinante para o aumento da demanda potencial e da busca por educação, compondo as condições de pressão para que a política de estado amplie o sistema educacional, visando a absorção do contingente de população demandante.

As divergências políticas acerca da proposta de modernização da educação a ser implementada no país, surgem neste período intimamente ligadas a todo esse processo, pois a colocação da educação como forma de investimento em pessoas tem como consequência problematizar a escolha de prioridades para a implantação de políticas. Questões políticas, culturais, sociais, demográficas, econômicas, financeiras, materiais e humanas se apresentam ao planejador, e escolhas precisam ser feitas e prioridades estabelecidas quanto ao tipo de desenvolvimento educacional desejado em seus níveis, ramos, especializações, para que planos de execução possam ser estabelecidos a longo e curto prazo.

Segundo Libâneo, é possível dividir a história da luta em favor da escola pública em quatro fases, sendo a primeira delas justamente a que emerge no contexto pós-revolucionário de 1930, o conflito entre católicos, representantes de uma concepção educacional tradicional, e os liberais-escolanovistas, representantes das ideias renovadoras, que disputavam os princípios que deveriam guiar a política nacional de educação (LIBÂNEO, 1985). Este foi o maior embate entre as perspectivas no período.

## 2.1 O movimento escolanovista

O pensamento escolanovista surgiu no Brasil ainda na década de 1920, sob a influência de muitas ideias que emergiram nos EUA e na Europa desde o final do século XIX. A Escola Nova compreende a educação como promotora de transformações na sociedade, muito alinhada à modernização promovida nas sociedades capitalistas industriais. O desenvolvimento da sociologia da educação, assim como a psicologia da educação, foram fundamentais para os pressupostos da Escola Nova.

Esta corrente tão importante na história da educação moderna preconiza uma educação integral (intelectual, moral e física); ativa e prática (com trabalhos manuais obrigatórios), individualizada e autônoma. Os grandes inspiradores e pensadores da Educação Nova foram: Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1778), Ferrière (1879-1960), Dewey (1859-1952), Claparède (1873-1940). Todo o propósito da educação é fundamentado no ato pedagógico da atividade com a criança, substituindo a instrução pela experiência concreta, ativa e produtiva, tendo a educação como um processo e não como produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência como expressão do próprio processo de viver.

Muitas dessas ideias impactaram diretamente as reformas educacionais brasileiras no ensino fundamental e normal, que eram de competência dos Estados e foram feitas ainda na década de 1920, como já citamos anteriormente.

Em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada e congregava tanto os católicos quanto os escolanovistas para discutir os caminhos da educação no Brasil. A ABE pode ser considerada o órgão representativo dos reformadores, bem como um núcleo difusor de seus ideais, além de ter potencializado a luta ideológica que culminou com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*, em 1932; e depois nas lutas em torno do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Fernando Azevedo (1953 apud ROMANELLI, 1978, p. 129), um dos líderes renovadores e autor do Manifesto:

[...] nesse período crítico, profundamente conturbado, mas renovador e fecundo, que sucedera a um longo período orgânico, de domínio da tradição e de ideias estabelecidas, a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrina, que mal se encobriam sob a denominação genérica de “Educação Nova” ou de “Escola Nova”, suscetível de acepções muito diversas.

No entanto, em 1931 ocorreu a ruptura entre os dois grupos em virtude das divergências insustentáveis de propostas, assim como pelo espaço crescente dos

escolanovistas no pós-Revolução de 1930. O grupo alinhado à igreja defendia um ensino mais tradicional, acadêmico e classista, nada muito diferente do que havia sido feito até então; deu-se continuidade e manutenção ao ensino religioso, assim como a ampliação do mesmo. Tal posicionamento está diametralmente oposto às propostas dos renovadores, para eles a renovação educacional pressupunha uma inter-relação entre educação e desenvolvimento:

Pois como diz o documento, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (ROMANELLI, 1978, p. 145)

O Manifesto dos Pioneiros apontava uma proposta de defesa de uma escola pública, garantida pelo Estado, gratuita, laica e com a obrigatoriedade do ensino elementar. Também propunha uma descentralização do sistema escolar, uma valorização do ensino ativo com uso de métodos científicos, valorizando assim os recentes avanços da psicologia e a renovação metodológica. Apresentava como princípio o método científico aplicado ao estudo dos problemas educacionais, que propôs um novo enfoque para o processo educativo, no qual o educando, com os seus interesses, suas aptidões e sua bagagem cultural, passava a ser o centro da ação pedagógica, deslocando a importância do processo de ensino do professor para o processo de aprendizagem do aluno.

O Manifesto colocava às claras a disputa política e ideológica que estava em pauta no Brasil de então. Numa sociedade que até aquele momento havia se estruturado de forma aristocrática e oligárquica, na qual historicamente a educação se constituía como um privilégio das elites, não fazia sentido, ainda, uma ação do estado que visasse expandir o ensino público gratuito. Num contexto no qual a elite paga por sua educação e que a igreja detém o monopólio do ensino, o questionamento dessa estrutura só poderia causar uma forte polarização. Ainda pelo fato de que uma ampliação do atendimento público e gratuito feito por uma rede administrada pelo Estado apresentava um risco de esvaziamento das escolas privadas, um risco de uma educação escolarizada ampliada para todas as camadas da população, podendo ser uma ameaça potencial para os privilégios até então assegurados para a elite.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, segundo Romanelli, representou o auge das lutas ideológicas e teve o papel fundamental de apresentar o movimento renovador em bases melhor organizadas. O documento trouxe a educação para um lugar prioritário como impulsionadora do desenvolvimento. Para tanto, o Manifesto traz para o âmbito do Estado a responsabilidade de conduzir a implementação de um sistema de educação que alcance a

massa da população. Tudo isso com base em uma renovação metodológica, já que o manifesto trouxe a necessidade de inserção de uma ação mais científica, objetiva operando dentro uma estrutura de sistema educacional. O Manifesto, no entanto, não se posicionou contrário às mudanças então implementadas por Francisco Campos, mudanças essas levadas a cabo pós-vitória da Revolução e que apresentou tendências opostas àquelas propostas pelo Manifesto.

O documento apresentava o método científico como uma ferramenta a ser utilizada para a resolução dos problemas educacionais, isso trouxe uma nova maneira de se ver a educação, na qual, o educando passa ser o centro da ação pedagógica. Além de reivindicar um ensino laico, público e gratuito, o Manifesto defendia a educação como direito do cidadão e o Estado como o responsável por sua oferta.

O elenco das reivindicações trazia ainda a necessidade de autonomia e descentralização das unidades de ensino.

### 3. Anísio Teixeira e as ideias liberais

Anísio Teixeira figura entre os educadores e pensadores da educação mais importantes do Brasil. Foi um dos líderes do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, juntamente com Fernando Azevedo e Lourenço Filho, bem como signatário do Manifesto.

Considerado um dos mais importantes educadores e pensadores da educação no Brasil, também é tido por alguns como o responsável pela construção de uma concepção de escola pública no país. Sua atuação reorientou os rumos da educação em sua época e mantém ecos em nosso pensar educativo até os dias de hoje.

Anísio Teixeira nasceu em Caetité, na Bahia, em 1900. Frequentou a escola primária de Dona Maria Teodolina das Neves Lobão, dando prosseguimento aos estudos na escola da professora Priscila Spínola, sua tia. Continuou os estudos ainda em Caetité, no Instituto São Luís e depois no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, sendo ambos de jesuítas. Ingressou no São Luís em 1912, permanecendo no mesmo até 1915, quando seguiu para Salvador a fim de completar os estudos secundários no Colégio Antônio Vieira.

Durante esse período iniciou-se o desejo de seguir a vida religiosa e tornar-se um jesuíta, em parte pela influência da sua vivência entre os jesuítas, em especial com o padre Cabral do colégio Antônio Vieira, e em parte pela influência de uma parte da família profundamente religiosa, em oposição à outra parte na qual se encontrava o pai dele.

Anísio não participava de torneios ecléticos, mas usufruía indiretamente esse clima de especulação inofensiva e de gosto pela cultura do qual partilharam educadores e políticos de sua geração e da geração imediatamente anterior. Interiorizou o pequeno grande mundo dos colégios jesuítas que freqüentara como o seu próprio mundo. Por tudo e em tudo, Anísio queria viver ardentemente seu sonho loyoliano. Queria ser um inaciano. (NUNES, 2000, p. 63).

A carreira eclesiástica ganhava força. Ao final do curso de Direito no Rio de Janeiro e o regresso à Bahia deu-se no intuito de conseguir permissão do pai para ingressar na Ordem dos Jesuítas, permissão esta negada veementemente.

Proveniente de uma família influente na política baiana, o esforço de seu pai era para que o filho seguisse uma carreira política ou entrasse para a magistratura em oposição a uma ala religiosa da família, incluindo mãe e tias, além dos influentes padres do colégio jesuíta em que estudara, que o incentivavam a seguir a vida religiosa. Em 1924 Anísio Teixeira foi convidado para ocupar o posto de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, cargo equivalente ao de Secretário da Educação, convidado pelo então governador Francisco Marques de Góes Calmon. Isso o levou a fazer algumas viagens para conhecer e estudar os

sistemas de ensino de alguns países: Espanha, Bélgica, Itália, França e Estados Unidos; e no último retornou em 1929 para se titular no Teacher's College da Universidade de Columbia. A reforma implementada por ele no sistema de ensino da Bahia, o projetou nacionalmente.

Durante o mestrado nos Estados Unidos, Anísio Teixeira tornou-se discípulo de John Dewey (1859-1952) tomando contato com o Pragmatismo e a Democracia Liberal, ampliando assim as suas perspectivas sobre as possibilidades no campo educacional. Como diz Clarice Nunes: “[...] produziu aos seus olhos e aos olhos dos outros uma ruptura biográfica que acentua o antes e o depois da estadia nos Estados Unidos” (NUNES, 2001, p. 7).

Por seis meses ele permaneceu naquele país tendo contato com a sua estrutura e o seu pensamento educativo. Essa experiência marcou toda a sua atuação futura, e ele traria para o Brasil fundamentalmente o conceito de educação para a democracia.

A lição veramente importante aprendida por Anísio da experiência educacional americana é que mediu com os próprios olhos o papel de um sistema educacional na história da civilização mais industrializada, rica e poderosa. Não se limitava a educação ao processo de conservar e envernizar o estabelecido, mas igualmente se destinava a expandir e mudar. O arsenal americano de teorias e práticas pedagógicas opunha-se a concepção elitista de sua formação católica jesuítica. (LIMA, 1978, p. 60)

Anísio Teixeira foi profundamente impactado pela estrutura educacional americana, e pela comparação com as dificuldades e penúria da educação da Bahia e do Brasil, em que tudo era carência. Teixeira se voltara criticamente contra o que ocorria no Brasil, a educação aparecia como um instrumento de privilégio e exclusão, pois era acessível em sua grande maioria pela elite do país. Sua viagem aos Estados Unidos resultou no livro *Aspectos Americanos da Educação*, publicado em 1928, em que ele comenta os estabelecimentos de ensino, órgãos de administração, prédios, métodos e práticas de ensino nos EUA. É visível em sua carreira e em seu processo de formação como educador, que este período nos EUA abriu um ciclo, que Jayme Abreu chamará de “ciclo anglo-saxônico, experimentalista, indutivo, relativista, naturalista, republicano, liberal, humanista científico” (1968, p. 134), que se consolidará com o término do mestrado no Teacher's College, em 1929. Teixeira trouxe, deste período, duas marcas indeléveis em seu agir de homem público em prol da educação: o apreço pela Democracia e pela Ciência.

Anísio Teixeira assumiu um papel de organizador e administrador do sistema público, na estruturação da educação na Bahia, em 1924, tendo como ações ainda em 1925 a regulamentação da Instrução Pública do Estado da Bahia e a aprovação do regulamento do ensino primário e normal com normatizações que vigoraram por 32 anos, até 1947, no

governo de Otávio Mangabeira. Teixeira recebeu uma estrutura de educação pública primária que em 1924 era constituída de 630 escolas elementares isoladas, um grupo escolar estadual e aproximadamente 500 escolas custeadas pelos municípios, com matrícula de 23.438 alunos na escola estadual e informações não confiáveis em relação à matrícula municipal. Ele imprimiu a essa estrutura administrativa o caráter da administração educacional planejada, com objetivos claros, foco em fatores indispensáveis, utilização de dados censitários e organização do financiamento escolar. Teve na estruturação da educação tanto na Bahia, quanto no Distrito Federal, um papel de organizador e administrador do sistema público, construindo principalmente no Distrito Federal uma estrutura de sistema de ensino, com serviços de matrícula, de frequência e obrigatoriedade escolar (ABREU, 1968).

Já como secretário de Educação na Bahia, lançou mão dos princípios tão defendidos acerca da possibilidade de diagnóstico e planejamento mais científicos, em seu relatório, “Sugestões para a reorganização progressiva do Sistema Educacional Baiano”, escrito logo após seu retorno dos Estados Unidos, ele diagnostica:

Quanto à escola primária baiana: a) tem finalidades que não podem ser satisfeitas em quatro anos de curso; b) as matérias não estão devidamente graduadas através dos anos; c) não há relação entre o programa escolar e as atividades ordinárias da vida da criança; d) os métodos de ensino são ainda muito artificiais e livrescos; e) não se desenvolve a iniciativa do aluno, nem se obtém a sua participação ativa no trabalho escolar; f) a criança não obtém informação sobre seus problemas e os de sua terra e sua gente; g) a escola não oferece oportunidade para a formação do caráter. (TEIXEIRA apud ABREU, 1968, p. 158)

Anísio Teixeira apresentou os seguintes pontos para a reforma da educação na Bahia:

1. Investigação cuidadosa dos problemas educacionais na Bahia. Os resultados desses estudos servirão de base para um programa educacional progressivo e de longa duração.
2. Expansão do sistema escolar em um sistema modesto de educação secundária.
3. Revisão geral dos problemas. As necessidades locais e os interesses e aptidões dos alunos serão fatores de orientação dessa revisão.
4. Aperfeiçoamento dos métodos de ensino.
5. Reorganização das escolas rurais, para cuidar-se intensivamente da educação adulta.
6. Reorganização das escolas normais.
7. Criação de um “bureau” de investigações pedagógicas na Diretoria Geral de Instrução. (TEIXEIRA apud ABREU, 1968, p. )

Teixeira se demitiu em novembro de 1929, após encontrar resistência dentro do governo ao seu “Plano de Reorganização Progressiva do Sistema Educacional Baiano”, pois havia um descompasso entre suas proposições renovadoras e as posições conservadoras de figuras proeminentes que compunham o governo.

### 3.1 Influência da filosofia de John Dewey

Durante sua temporada de estudo nos EUA, Anísio Teixeira foi discípulo de John Dewey, e esta proximidade teve um impacto direto em sua produção intelectual, assim como em sua postura política e filosófica dali por diante. Dewey foi uma forte referência para o pensamento escolanovista, já que foi um importante pensador, divulgador e sistematizador daqueles postulados.

Dewey era um filósofo da educação alinhado à corrente Pragmática da Filosofia. Para ele o pensamento e as ideias deveriam servir para o sujeito atuar concretamente no mundo real. Democracia e Liberdade eram instrumentos pedagógicos aplicados no cotidiano da educação. Na sociedade verdadeiramente democrática os objetivos da educação são efetivados para todos, sendo a educação um meio para desenvolver o sujeito sem imposição de finalidades externas, mas sim finalidades intrínsecas ao processo educativo. De acordo com Dewey, o conceito de Democracia deveria ser aprendido desde as fases iniciais de educação, devendo ser a escola um microcosmo desta sociedade. Para tanto a escola deveria estar referenciada à vida e aos problemas cotidianos da comunidade, devendo ser descentralizada para pensar os processos educativos localmente.

O filósofo idealizava a descentralização da escola como uma maneira de os processos educativos estarem o máximo possível ligados à vida cotidiana, defendendo a integração entre a experiência social e as atividades escolares. Para ele o conhecimento deveria estar sempre relacionado aos objetivos a serem atingidos.

O processo de aprendizagem se dará melhor ao se associar tarefas a serem executadas aos conteúdos a serem ensinados, conteúdos esses referenciados na vida cotidiana e real. Dewey era um crítico da dicotomia estabelecida pelos gregos entre pensamento e ação, entre a nobreza do pensar e o desprezo pelo fazer. Para ele essas duas dimensões são complementares e fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Provavelmente, a antítese mais enraizada na história da educação é entre educação como preparação para o trabalho útil e a educação para a vida de lazer. As simples expressões “trabalho útil” e “lazer” corroboram a afirmação já feita de que a segregação e o conflito de valores não são fechados em si, mas refletem uma divisão no interior na vida social. (DEWEY, 2007, p. 29)

O autor preconiza cinco passos importantes para o processo pedagógico:

1 – Atividade: ponto inicial de qualquer aprendizado na escola ou na vida, e a escola deve reproduzir o melhor possível o que corresponde ao interesse do aluno.

2 – Problema: toda atividade, ao ser exercida, suscita problemas que dificultam sua continuidade e desenvolvimento. O ponto de partida do pensamento será a tentativa de superar a situação problema.

3 – Coleta de dados: o professor e os alunos coletam dados que possam ajudar a solucionar o problema.

4 – Hipótese: com base nos dados coletados uma ou mais hipóteses são levantadas.

5 – Experimentação: a hipótese deve ser testada a fim de verificar a sua validade.

Nesta perspectiva o trabalho educacional não é visto apenas como uma tarefa mental, mas como uma ação que se efetua na interação com o real. Ele acreditava que disposições e atitudes pudessem ser alteradas não apenas por meios “morais”, muitas vezes pensados como transformações que aconteciam inteiramente no interior dos sujeitos de maneira individual, mas, sim no “fazer” entremeado pela interação entre o indivíduo e seu ambiente, num diálogo e troca permanentes. Sua doutrina liberal pragmática defende uma educação na qual os indivíduos possam explorar e desenvolver ao máximo as suas capacidades como um objetivo de vida. No entanto algumas dimensões precisam ser garantidas: é necessário assegurar a base material da vida, para assim os indivíduos poderem partilhar de maneira ativa da riqueza de recursos culturais existentes naquela sociedade, e assim poder contribuir, cada um a seu modo, no enriquecimento social.

A escola é parte da obra de educação. Esta obra deve possuir um sentido ampliado, que inclua todas as dimensões envolvidas na formação de atitudes e disposições do indivíduo e que interfiram na formação dos hábitos e do caráter.

Em Dewey, a ideia de movimento, de dialética é muito forte e presente, ao contrário dos ideais de dualidade estática e de separação entre mundo da “razão” e mundo da “realidade e do sensível”, do qual o autor é crítico, e contrário. Há em Dewey um movimento de questionar o mundo à sua volta valendo-se das experiências conhecidas, sendo esse questionamento orientado pelas práticas científicas, em que a descoberta e o debate de ideias são o motor propulsor das transformações. Para tanto liberdade e democracia, precisam ser valores presentes e garantidos na sociedade.

Tais posicionamentos foram incorporados por Anísio Teixeira em seu próprio pensar e agir na educação pública. Com base em sua experiência nos Estados Unidos, como observador e posteriormente como aluno de Dewey, tal linha filosófica teria um impacto fulminante em sua formação, o que o levaria ao afastamento de sua original formação jesuítica. Clarice Nunes argumenta que, ao se identificar com a linha filosófica de Dewey,

Anísio Teixeira conseguirá unir aquilo que estava cindido em si “o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento o sagrado e o secular”. NUNES (2000 apud GOMES, 2011, p. 26)

No momento em que ocorreu o processo transformador no Brasil, com o advento da Revolução de 1930, bem como toda discussão daquele período pela busca de uma identidade nacional ainda em construção, pareceu ser um momento importante de implantação e fortalecimento de uma nova influência ideológica e filosófica para a educação brasileira.

Anísio teve um papel de destaque na estruturação da educação pública brasileira e na defesa dos ideais do Manifesto. Posicionou-se filosófica e politicamente contrário à escola tradicional, que segundo Dewey, teve origem no pensamento grego, que separou conhecimento racional e conhecimento empírico por um “abismo intransponível”. Defendeu em *Educação Não é Privilégio*, que a escola não mais deveria ser a instituição voltada ao preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas sim “deveria ser transformada na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores das ciências nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia”. (TEIXEIRA, 1968, p. 17)

Não seria mais aceitável um modelo escolar arcaico, no qual os alunos “ouvem”, algumas vezes tomando notas, e depois realizam “exames” em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns “trabalhos” para e em casa se supõe que o aluno “estuda”. (TEIXEIRA, 1968, p. 18)

Anísio Teixeira (1968, p. 20) colocou às claras, ainda, que no Brasil “tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores [...] Somente não pode ser dispensada a lista completa de matérias.”

Olhava para a estrutura da escola brasileira como arcaica e formadora de uma classe de privilegiados, criticou a democracia da escola pública brasileira que no máximo, possibilitaria ao “pobre” uma educação para participar da elite. Defendeu publicamente que a nova sociedade, moderna, liberal e democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam, dos que não precisavam trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.

Isto mostra o compromisso dele, de fato, com a construção de uma sociedade democrática e genuinamente comprometida com os ideais liberais.

Apesar da grande influência de Dewey sobre Anísio Teixeira, isso não significou um mero plágio ou um “transplante” de ideias e conceitos para a realidade brasileira. Miriam

Chaves analisa essas influências em termos de “afinidade eletiva” entre Dewey e Anísio, um conceito tomado de empréstimo de Michael Löwy e Max Weber.

“um tipo de escolha, parentesco entre indivíduos e ideias, que, mais do que se identificarem entre si, identificam-se com uma escola de pensamento, que, no caso aqui descrito, são o Liberalismo e o Pragmatismo.” (Chaves, 1999, p. 86)

Anísio Teixeira buscou nas premissas liberais de Dewey uma alternativa viável para solucionar o atraso educacional brasileiro. Ele acreditava que os princípios liberais da sociedade americana, importados para o Brasil, poderiam produzir uma transformação modernizadora. Quando administrou a educação da Bahia, já se utilizou de alguns princípios alinhados à ideia de modernização com o intuito de vencer o atraso. Já naquela época se mostrava alinhado com pressupostos de Dewey que viria a compartilhar e defender mais tarde, por exemplo, a defesa da função social da escola, apresentando o sistema de ensino não apenas a favor da instrução, mas também da contínua construção da sociedade.

Um item importante de sua crença e prática administrativa alinhada aos pressupostos deweyanos foi a aplicação de métodos diagnósticos como instrumentos de conhecimento da realidade a ser administrada. Deste ponto de vista, Anísio Teixeira incorpora a aplicabilidade dos pressupostos científicos, pois pensa o trabalho administrativo com uma lógica do método: compreender e diagnosticar, planejar e atuar naquela realidade de maneira embasada. Assim, suas ideias abrangem não apenas os aspectos estritamente pedagógicos, mas também os aspectos administrativos e gerenciais, preconizando um planejamento racional dos sistemas de ensino, baseado em evidências.

O posicionamento e as práticas de Anísio Teixeira o aproximaram muito da cultura americana e do pragmatismo, e ambos enquanto essência e método trazem o fazer em seu cerne. Vem daí a defesa feita por ele da necessidade de rompimento da tradição do dualismo existente em nossa educação que separa, em polos opostos, os saberes teóricos e práticos, assim como valoriza um ensino rígido, e estruturado com base nos padrões uniformes, que não levam em consideração as condições reais da cultura, a diversidade regional e a pluralidade da sociedade brasileira. Sempre apresentou uma postura crítica à nossa tradição, defendendo uma educação que valorizasse a descoberta e o fazer.

Com isso, Miriam Chaves (1999), enxerga as origens do pensamento de Anísio Teixeira como algo que remonta à tradição filosófica anglo-saxônica, na qual, valendo-se de Bacon, não se pode mais pensar sem agir, nem agir sem pensar, e em que a liberdade administrativa e política conquistada pelas colônias da Nova Inglaterra gerou a fundação de

um tipo de Estado que se estruturou depois do condado, que por sua vez, havia se estruturado com base na comuna, núcleo primeiro de origem da nação norte-americana. Aqui precisamos remontar às origens da soberania na democracia norte-americana, em que a partir da comuna é que se deu o início da vida política ativa e democrática. Baseado nesta tradição que a necessidade da experiência do fazer intelectual encontra-se atrelada à participação política e social dos indivíduos naquela sociedade.

Anísio Teixeira ao se aproximar e se identificar com essa tradição, se distanciou de sua própria esfera de influência, a educação religiosa jesuítica. É muito marcante em sua trajetória o impacto que lhe causou o contato com o conhecimento mais profundo acerca da sociedade norte-americana, na qual pensamento e trabalho apresentam-se de maneira mais intrínseca na constituição daquela sociedade. Ele irá se apropriar de maneira muito natural da proposta filosófica de Dewey, utilizando os pressupostos para repensar a educação na sociedade como um instrumento de transformação, produzindo movimento e desenvolvimento, características das sociedades modernas. Aplicou à sua maneira de administrar os princípios propostos por Dewey, sempre pensando a escola e a educação em uma sociedade em constante mudança. Em 1935 publicou em forma de relatório “Educação Pública: administração e desenvolvimento”, apresentando os projetos de sua gestão na administração da educação no Distrito Federal, com base no modelo de escola progressiva de Dewey.

Anísio Teixeira incorporou entre muitos pressupostos educacionais defendidos por Dewey quanto à educação, os seguintes: a criança se educa diretamente com a vida por meio da experiência; não há educação sem teoria da educação, nem educação sem diagnóstico das situações a que esta é chamada a resolver; a realidade do sistema educacional é múltipla e variada, exigindo uma intervenção preocupada em preservar e valorizar as diferenças; a sociedade encontra-se em permanente mudança, exigindo, portanto, uma escola adequada à tal realidade; importância da filosofia como instrumento intelectual valioso para se pensar as questões da escola e do mundo.

Dewey acreditava que a realização da democracia estava intimamente ligada à capacidade da “Ciência” contaminar as instituições sociais com seu *ethos*, tornando os indivíduos, capacitados pelo conhecimento científico, mais aptos à participação na vida social. Em seu artigo Miriam Waidenfeld Chaves analisa o pensamento e as influências sofridas por Dewey, com o intuito de compreender de onde vem o liberalismo em sua filosofia. Ela situa que os liberais do início do século XIX são considerados por Mcpherson,

como humanistas, já que defendiam que a democracia deveria criar condições para que o indivíduo se autodesenvolvesse, se aperfeiçoasse, e assim contribuísse para o desenvolvimento da própria sociedade. Nessa linha, os indivíduos para se desenvolverem, expandindo adequadamente suas capacidades, seriam estimulados e incentivados a fazê-lo conforme passassem a participar das discussões sociais.

Dewey argumenta que a educação é o instrumento que tornará o cidadão ativo e participativo. Para ele a educação escolar garantiria certo equilíbrio, entre os elementos sociais e as aptidões individuais, contribuindo para que relação indivíduo/sociedade seja construída de forma a impossibilitar as ações egoístas dos sujeitos e as posições totalitárias da sociedade. Teríamos então a educação escolar mediando a pluralidade social e as particularidades individuais, tendo como perspectiva dar aos indivíduos a oportunidade de um contato amplo com o ambiente social. Tudo isso por meio de ações de desenvolvimento cooperativo, valorizando as aptidões individuais e vivenciando as experiências dentro do ambiente escolar. Para ele é fortemente presente a ação mediadora da escola por meio do trabalho/fazer cooperativo, a fim de produzir um indivíduo comprometido com seu próprio desenvolvimento. No entanto, isso só se daria caso as atividades propostas estivessem alinhadas com as suas aptidões e necessidades, provocando assim o interesse e a curiosidade. Levando então o indivíduo a um lugar ativo no meio social. Para Dewey indivíduo e sociedade são indissociáveis, e as aptidões de cada sujeito podem dialogar com as exigências sociais se levadas em consideração nas atividades educativas, podendo estas ser a síntese do processo de integração entre indivíduo e sociedade.

Segundo Miriam Waidenfeld Chaves, Anísio Teixeira incorporou também a discussão indivíduo sociedade de Dewey:

Se para Anísio Teixeira a educação também atravessa a relação indivíduo/sociedade ligando cada uma dessas partes constitutivamente, sua teoria liberal só pode ser mais bem compreendida a partir de uma teoria social, ficando impossibilitada toda e qualquer análise que o enquadre dentro de um paradigma individualista. Além disso, é importante chamar atenção para o fato de que Teixeira (1996, p. 29) é um crítico do próprio liberalismo, uma vez que acredita que a liberdade conquistada pelo indivíduo no século XVIII não lhe assegurou a participação no jogo social. Para ele, a plena participação do indivíduo na sociedade contemporânea pressupõe a configuração de um outro tipo de liberdade, que só poderá ser adquirida por uma genuína concepção democrática tanto de escola quanto de sociedade. (CHAVES, 2000, p. 206)

Fica patente que toda a influência de Dewey em Anísio Teixeira colabora para que ele traga um pensamento e uma forma de agir na educação bastante alinhada a toda a linha filosófica que conheceu nos Estados Unidos. E certamente não foi o único influenciado por tal experiência nesse período, visto que durante a sua estadia naquele país também conheceu

outro brasileiro que foi profundamente impactado por tal cultura, Monteiro Lobato, que era à época adido cultural na embaixada do Brasil, e tornou-se profundo admirador de Anísio Teixeira e defensor dos processos de modernização propostos pelo amigo.

#### 4. Utopia liberal à brasileira

Anísio Teixeira incorporou de maneira profunda os valores e princípios de uma cultura liberal, industrial e moderna, como era a cultura da sociedade americana à época. No entanto, o que significou trazer tais valores para o Brasil? Como a nossa formação social, histórica e cultural poderia incorporar tais princípios e pressupostos?

Ora, os pressupostos trazidos e defendidos por ele são fruto de uma longa tradição liberal que nos remete aos filósofos iluministas, que influenciaram e foram influenciados tanto pela Revolução Francesa quanto pela Independência dos Estados Unidos, portanto, uma tradição de pensamento filosófico que remonta ao século XVIII, tradição esta que veio se adaptando nos Estados Unidos ao desenvolvimento, transformação e modernização da sociedade desde sua independência.

O Brasil, como já citamos anteriormente, se constituiu como nação ao longo do século XIX, por um processo nada alinhado com as discussões a respeito de cidadania, liberdade e democracia, que são princípios caros ao liberalismo. Carvalho explicará um pouco o nosso processo colonial que culminará com a formação da nação:

A colonização foi um empreendimento do governo colonial aliado a particulares. A atividade que melhor se prestou à finalidade lucrativa foi a produção de açúcar, mercadoria com crescente mercado na Europa. Essa produção tinha duas características importantes: exigia grandes capitais e muita mão-de-obra. A primeira foi responsável pela grande desigualdade que se estabeleceu entre os senhores de engenho e os outros habitantes. (CARVALHO, 2000, p.18)

A sociedade brasileira se constituiu com base na produção em latifúndios monocultores de base escravocrata até o final do século XIX, e o fruto do processo de independência implantou uma Monarquia Constitucional, dando plenos poderes ao imperador e sem tocar de maneira incisiva na instituição que se tornou a escravidão. Não foi pauta do processo político do Brasil a inclusão das camadas populares no que se convencionou chamar de cidadania, a partir das transformações liberais do século XVIII.

Segundo Michelle Fernandes Lima (2008), o Liberalismo no Brasil, por causa da nossa realidade, foi adaptado pela elite que o “importou” como ideia vinda de fora do país. Ela cita ainda Viotti (1999), que apresenta uma tipificação do Liberalismo que se constitui no Brasil ao longo do século XIX, nas seguintes fases: heroico, realista, antidemocrático, moderado, radical e regressista. Os primeiros contatos do Brasil com a doutrina do liberalismo se deu ainda no século XVIII, e se configurou no período colonial como uma linha teórica que

dava fundamentação para a reivindicação da independência. Como reivindicação liberal deste período podemos citar a liberdade política e econômica, cultural em relação à metrópole, sem, no entanto, tocar na instituição da escravidão e na ausência de discussões acerca de igualdade e cidadania para amplas camadas da população.

Após a Independência, o grupo de liberais à frente do processo, se viu às voltas com a dificuldade em implantar a política com base nos princípios liberais. Nesse período torna-se visível o perfil antidemocrático do liberalismo a ser implantado no Brasil, já nas discussões sobre a constituição, fazendo a defesa da ordem e da manutenção da estrutura política arcaica, mantendo-se a estrutura produtiva escravista intocada, já que todo o discurso passa à conciliação entre liberdade e ordem, esta como algo relacionado integralmente à escravidão.

Bosi (1988) ao apresentar os significados do termo liberal usado pela classe proprietária neste período de formação do Estado Nacional, até meados do século XIX, aponta que o termo liberal poderia significar a conservação da liberdade de submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica; significar a liberdade de adquirir terras em regime de livre concorrência ou a possibilidade de representação política. Para Bosi “o liberalismo brasileiro concretizou uma característica central do capitalismo, a busca por lucro.” (BOSI, 1988, 439)

As transformações da sociedade brasileira ao longo do século XIX, valendo-se da produção cafeeira, do desenvolvimento urbano, geraram uma reação contrária ao regime monárquico, que culminara com o seu fim em 1889, um ano após a Abolição da Escravidão. A partir de 1870 os liberais fortaleceram o movimento republicano, agora com base em um liberalismo cientificista, inspirado em Stuart Mill e Herbert Spencer, que defendiam o abolicionismo imediato, o estado laico, liberalismo econômico e parlamentarismo. As ideias liberais foram apropriadas pelas camadas dirigentes ao longo do período, de acordo com as intenções do momento, assim como, adaptadas aos interesses e à cultura política local.

As idéias liberais foram utilizadas por grupos com propósitos diversos em momentos distintos no decorrer do século XIX. Mas por toda parte onde os liberais tomaram o poder, seu principal desafio foi transformar a teoria em prática. Durante este processo, o liberalismo perdeu seu conteúdo revolucionário inicial. Os direitos retoricamente definidos como universais converteram-se, na prática, em privilégios de uma minoria detentora de propriedades e de poder. Por toda parte as estruturas econômicas e sociais impuseram limites ao liberalismo e definiram as condições da sua crítica. (VIOTTI, 1999, p. 133)

O advento da República foi obra da união de grupos sociais diversos: fazendeiros, profissionais liberais (jornalistas, advogados...) e militares, que a despeito de colocarem o regime monárquico em xeque, pouco aprofundaram as questões a respeito de direitos para a

nação ainda em processo de formação. À primeira vista, o propósito liberal de construção da nação não aprofundou discussões primordiais acerca de cidadania e democracia, ao contrário que ocorria à época na Europa ou nos Estados Unidos, e em alguma medida na América Espanhola. Ao contrário, tudo nos leva a crer que a apropriação dos princípios do discurso liberal, aqui reelaborados, mais serviu para consolidar privilégios que para combatê-los.

Como diz Carvalho, “[...] escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos.” (CARVALHO, 2000, p. 21)

É possível afirmar que no período pós-independência a educação não foi uma prioridade para os governos de então. Comparando os números do ensino superior entre as colônias de Espanha e Portugal, Carvalho mostra que, naquela, ao final do período colonial, são contadas 23 universidades, as quais formaram cerca de 150 mil pessoas, enquanto, na parte portuguesa da América, as escolas de nível superior só foram abertas após a chegada da família Real, em 1808. Os brasileiros que buscassem formação superior deviam ir a Coimbra, e entre os anos de 1772 e 1872, 1.242 estudantes brasileiros se formaram naquela universidade. (CARVALHO, 2000, p. 23).

Ora, a educação como um instrumento de trabalho produtivo e promotora do desenvolvimento não foi um elemento priorizado em nosso processo de formação nacional, ao contrário havia apenas um verniz de uma cultura livresca que pouco servia como motor desta sociedade:

Ainda quando se punham a legiferar ou a cuidar de organização e coisas práticas, os nossos homens de ideias eram, em geral, puros homens de palavras e livros; não saíam de si mesmo, de seus sonhos e imaginações. (BUARQUE, 1997, p.163)

Sérgio Buarque de Holanda tratou com insistência do tema de nossa constituição como nação em *Raízes do Brasil*, retratou como ninguém e de modo original elementos de nosso caráter político e cultural:

Ainda aqui cumpre considerar também a tendência frequente, posto que nem sempre manifesta, para se distinguir no saber principalmente um instrumento capaz de elevar seu portador acima do comum dos mortais. (BUARQUE, 1997, p.164)

A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos e privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. (Id., p. 160)

A Proclamação da República parece ter produzido pouca transformação, segundo Carvalho, no que diz respeito aos ventos democráticos e aos direitos da população:

Apesar da abolição da escravidão, a sociedade caracterizava-se por desigualdades profundas e pela concentração de poder. Nessas circunstâncias, o liberalismo adquiria um caráter de consagração da desigualdade, sanção da lei do mais forte. Acoplado ao presidencialismo, o darwinismo republicano tinha em mãos os

instrumentos ideológicos e políticos para estabelecer um regime profundamente autoritário. (CARVALHO, 1998, p. 25)

O Brasil da Primeira República não estava tão distante do pensamento e das estruturas do Brasil Colonial ou Imperial. A perspectiva de uma educação voltada para a inclusão ou modernização da sociedade não foi uma prioridade da pauta política até a década de 1920.

Anísio Teixeira e a geração de Renovadores, trazida pelos ventos da Revolução de 1930, reconheciam a importância e a necessidade de repensar e de reestruturar a sociedade brasileira em novas bases, e elegeram a educação como um dos motores propulsores desta transformação.

No entanto, a influência trazida por Anísio Teixeira dos Estados Unidos é de um pensamento e de práticas políticas constituídas em um ambiente bastante diverso daquele encontrado por ele em terras nacionais. O nascimento dos EUA bem como sua consolidação como nação se deu a partir de bases diferentes das do Brasil, a começar pela religiosa, já que a colonização foi feita por protestantes que tinham um olhar sobre o mundo e as relações com o sagrado muito diferentes dos católicos jesuítas que por aqui se instalaram. As bases sociais nos Estados Unidos, ao menos nas 13 Colônias originais, se deram com base na intensa participação das comunidades, os protestantes não comungavam das crenças e comportamentos medievais que foram trazidos para o Brasil pelos jesuítas. Isso para termos um panorama geral e não muito profundo das origens daquilo que influenciou e motivou Teixeira como pensador e educador.

Anísio Teixeira propôs uma dinâmica nova para as práticas educacionais e sociais, e apresentava uma análise muito lúcida para o enfrentamento real desta tradição arcaica de desigualdade:

Se entramos na república ainda marcados pela experiência escravista, reiniciamos a república, marcados pela experiência totalitária. A experiência totalitária nada mais é do que o propósito de manter, pela violência, a estrutura dualista das sociedades antidemocráticas, antes mantida por consentimentos tácitos. (TEIXEIRA, 1968, p. 67)

Foi contra tal estrutura social, política e cultural, erigida ao longo dos séculos de nossa formação que as propostas pensadas por Anísio Teixeira se deparam ao longo de sua trajetória como educador, gestor e pensador da educação. Ele defendeu uma proposta de educação tendo como base a “formação do homem comum”, feita por uma escola pública que primasse por valores democráticos e igualitários:

A organização da escola, pela forma prevista, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria:

- estudante na escola-classe;
- trabalhador nas oficinas de atividades industriais;
- cidadão nas atividades sociais;
- artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas as atividades podiam e deviam ser desenvolvidas, partindo da experiência atual das crianças para os planejamentos com a sua plena participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iam:
- adquirir hábitos de observação;
- desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias;
- examinar como podiam ser executados e executar o projeto; ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atua, a projetar-se para o futuro. TEIXEIRA (apud NETO, 1973, p. 39)

A escola não poderia permanecer sendo “a escola antiga que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos”, mas sim uma agência para desenvolver o homem comum para uma sociedade na qual o trabalho científico ocupa lugar de destaque. O espaço educacional precisava preparar os trabalhadores para “as três fases do saber”, a pesquisa de cunho científico, o ensino e o desenvolvimento tecnológico, articulando tais áreas do conhecimento de maneira que os saberes fossem complementares. Com isso Teixeira corporifica a ideia de se opor ao processo de aprendizagem tradicionalmente desenvolvido, no qual a aprendizagem se dá apenas pela verbalização.

Tal proposta estava alinhada com o pensamento acerca de uma escola que acompanhasse e contribuísse na modernização da sociedade brasileira, refutando o pensamento no qual as escolas existem e surgem para manter o *status quo* das sociedades e não para transformá-las.

Com a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro, cuja emancipação veio afinal a se processar nos últimos vinte e cinco anos, deparamo-nos com um sistema escolar de todo inadequado para lidar com o verdadeiro problema educativo de um povo uno e indiviso. (TEIXEIRA, 1968, p. 30)

Defendia que a escola primária estava perdendo sua característica fundamental de ser a escola de base, que educa os filhos da nação, para se tornar apenas uma escola meramente preparatória que viabilizaria o acesso ao ginásio. Para ele a escola essencial que qualificaria o trabalhador com uma formação ampla, era a escola primária, pois seria aquela que formaria a massa da população que colocaria o país em rota de uma modernidade democrática.

Tudo estaria bem se não visássemos à formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna, mas tão-somente à seleção de um mandarinato das letras, das ciências e das técnicas. (TEIXEIRA, 1968, p. 35)

Para tanto, a escola primária deveria estar alinhada com o desenvolvimento e as questões locais, pois as técnicas e habilidades a ser aprendidas estariam a serviço do

desenvolvimento das comunidades, assim como para a participação social democrática, já que a escola passaria a ser uma espécie de “miniatura da comunidade”.

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. (Id., p. 36)

Pois esta educação de fazer é a que será dada pela escola democrática, cujo programa consiste nas atividades comuns de crianças e adolescentes, de acordo com as suas diferentes idades. Assim como antes da escola a criança aprendeu a andar, a falar, a brincar e a conviver, assim irá aprender, na classe, o comando da sua língua, falando-a, lendo-a e escrevendo-a e iniciar-se nas novas linguagens do desenho, do número, da ciência, e nas combinações mais complexas da vida em grupo, participando do trabalho de aula, do recreio, das múltiplas organizações da vida extra-classe, em que a atividade escolar se distribuirá, para o fim de constituir-se a escola em uma comunidade integrada e completa.” (Id., 1977, p. 212)

Os trechos acima têm um caráter bastante ilustrativo de como Teixeira vê a estrutura escolar e seu funcionamento, como um microcosmo da sociedade que formará jovens e crianças, não mais mediante a instrução deslocada de lugar, mas sim, com base na necessidade de aplicação dos conhecimentos naquela realidade. Desta forma o ambiente escolar produziria aprendizagem necessária ao cotidiano da sociedade democrática.

A escola aqui estaria então totalmente conectada à vida social, respondendo às necessidades e anseios do cidadão de uma maneira bastante diferente de como havia funcionado secularmente no Brasil. Para tal funcionamento era necessário, segundo Teixeira, que a estrutura escolar se tornasse o mais descentralizada possível, levando-se em consideração as inúmeras realidades presentes num território imenso como o brasileiro, já que provavelmente as necessidades de uma comunidade do interior do Brasil não seriam necessariamente as mesmas de uma comunidade metropolitana de uma grande capital.

É tempo já de esquecermos o nosso hábito de pensar que os brasileiros residentes fora das metrópoles precisam das lições e das cautelas do centro para se fazerem brasileiros. (Id, 1968, p. 37)

Aqui temos um item muito forte de contrariedade com nossa formação política pós-Independência, já que o centralismo sempre foi uma marca de nossa cultura política e administrativa. Para ele o processo democrático de nosso regime federativo, tornava a descentralização um instrumento poderoso de desenvolvimento social – racional e inteligente – pois possibilitaria confiar aos brasileiros locais a direção de uma das instituições mais caras,

a escola, cuja administração e programa ficaria a cargo da localidade, sempre acompanhada e assistida tecnicamente pelos entes estaduais e federais de responsabilidade.

Vemos ainda de maneira mais objetiva que Anísio Teixeira tem bastante clareza, do ponto de vista administrativo, do fazer operacional necessário para produzir o desenvolvimento democrático social por ele pregado. Também não é menor a clareza acerca do significado político de tal proposta:

A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais (TEIXEIRA, 1968, p. 39)

Interessante notar o pioneirismo de Teixeira na antecipação questões que encontrariam um real avanço apenas décadas mais tarde, como por exemplo, a municipalização do ensino fundamental nos anos 1990, que correspondeu ao princípio da descentralização do ensino preconizado pela Constituição de 1988.

Anísio Teixeira conhecia a importância e o valor da educação como base para a democracia a ser instaurada no Brasil:

Democracia é um regime de saber e de virtude. E saber e virtude não chegam conosco ao berço, mas são aquisições lentas e penosas, por processos voluntários e organizados... Embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e maior quantidade da educação. (TEIXEIRA apud NETO, 1973, p. 20)

A democracia é o regime das mais difíceis das educações – a educação pela qual todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. (TEIXEIRA apud NETO, 1973, p. 21)

Gouveia Neto (1973) cita a capacidade e olhar administrativo de Anísio Teixeira acerca dos processos de educação:

É de se notar que Anísio Teixeira tinha uma visão completa dos problemas relacionados à administração dos serviços educacionais [...] É que Anísio não era só administrador escolar de excepcionais qualidades, era também o pensador, o homem inquieto, desejoso de ver a educação renovada, preocupado com a educação realmente capaz de se tornar o mais valioso instrumento para a implantação de uma verdadeira democracia. (NETO, 1973, p. 25)

Anísio Teixeira parece ter conjugado em si o educador, o administrador e o pensador, sendo capaz de atuar de maneira complementar em qualquer um dos setores. Aplicou suas ideias e princípios em prol da administração da educação pública, teve um olhar e prática de gestor alinhada às suas convicções democráticas. Quando pensava as transformações apresentava não só uma linha de atuação filosófica, mas também, as ações práticas a serem

desencadeadas, sabia que a implementação necessitava tanto dos processos administrativos, quanto dos recursos.

Primeiro que tudo teremos criado com o novo plano cerca de três mil unidades administrativas escolares em todo o país, que tantos são os municípios, com seus conselhos de administração escolar, representativos da comunidade, paralelos aos conselhos municipais ou câmaras de vereadores, com poderes reais e não fictícios de gestão autônoma do fundo escolar municipal e direção das escolas locais. Tais conselhos disporão não somente dos recursos locais, equivalentes a 20% dos recursos tributários dos municípios, mas também dos recursos estaduais e federais que forem atribuídos ao município na proporção de sua população escolarizável. (TEIXEIRA, 1968, p. 42-43)

Quando apresenta a proposta concreta de operação deixa claro como implementar e fomentar o processo democrático concreto, mostra claramente como se dará a descentralização administrativa. Ao transferir para os municípios e seus respectivos conselhos torna visível a divisão da responsabilidade da sociedade em promover o desenvolvimento e a modernização. O modelo implica na participação dos sujeitos envolvidos, ou seja, desde os professores e diretores até os cidadãos, sendo este o modo de promover a integração social. Pensa o modelo como uma oposição ao “sistema mecânico e estático” de então, com um agora, “sistema imperfeito, mas vivo” de escolas administradas localmente.

A república veio acordar-nos da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização e da qual nos deram uma amostra as citações que fizemos de educadores paulistas. Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido, havia de substituir e de permitir ‘a ordem e o progresso’, mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida (Id., 1968, p. 62).

Aqui é possível ver a contrariedade com a qual o autor enxerga a “pregação” vigente logo após a Proclamação da República, evento que propiciou pouca transformação política do ponto de vista da educação pública para todos. A república foi proclamada para possibilitar que a oligarquia agrário-exportadora de café tomasse as rédeas do Brasil e se firmasse institucionalmente, não havia a intenção em se desenvolver um programa democrático que incluísse todas as camadas da população na cidadania e participação.

Anísio Teixeira entendia que a institucionalização de um ensino básico para o “homem comum” seria a chave para reverter historicamente as disparidades sociais no Brasil. Entendia que essa escola laica, pública, e para todos, propiciada pelo Estado teria força de transformação da sociedade como um todo, promovendo os ideais democráticos que tanto prezava. No entanto compreendia as idas e vindas de tal processo na história recente do país:

Se juntarmos, pois, repetimos, a nossa tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário e fascista da década de 30, no qual veio a se formar a geração atual brasileira e a posição retrátil e defensiva da democracia em virtude de sua luta contra o comunismo, após a segunda guerra mundial, teremos os motivos pelos quais se torna difícil a criação de uma vigorosa mentalidade democrática no Brasil. (TEIXEIRA, 1968, p. 68)

Possuía uma apurada capacidade de compreensão acerca de nossa realidade diversa:

Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas, o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais. E nas dificuldades que todos sentimos de compreendê-lo, não devemos esquecer este fato. É por causa dessa distância que temos tantas linguagens pelo Brasil afora. Falamos uma língua em voz alta e outra em voz baixa. Temos uma língua para as festas e outra para a intimidade. Uma para o povo, outra para o estrangeiro e outra para os nossos 'iguais'. TEIXEIRA (apud NETO, 1973, p. 22)

Ele tinha clareza acerca das limitações e dos empecilhos postos pelas disputas políticas recentes daquele período. Havia sido expurgado da gestão pública pelo movimento autoritário criado no Estado Novo, sendo inclusive censurado por algumas traduções feitas. Num momento em que democracia era palavra proibida, já que o estado brasileiro se assemelhou ao nazi-fascismo crescente na Europa, e a centralização era a palavra de ordem.

#### **4.1 Os limites das ideias liberais de Anísio Teixeira**

Florestan Fernandes, que teve papel de destaque nos movimentos de defesa da escola pública nas décadas de 1950 e 1960 analisa em seu livro *Educação e Sociedade no Brasil*, os limites da sociedade brasileira neste período de modernização entre as décadas de 1930 e 1960 a partir de nossa tradição de estrutura educacional. O autor aqui nos serve de contraponto, apesar dos inúmeros pontos de convergência entre ele e Teixeira, já que trabalharam intensamente em prol da educação pública brasileira, ainda que este com um viés muito mais à esquerda do que aquele.

Fernandes nos diz: “enquanto propugnamos por ‘desenvolvimento econômico acelerado’ e por uma ‘política de desenvolvimento’, mantemos a educação como um privilégio social e como um fator estático ou neutro.” (1966, p. 21). Vemos aqui que ele está alinhado à Teixeira quanto ao entendimento acerca de nossa situação histórica de desenvolvimento.

Fernandes também recorre à nossa formação histórica para compreender a relação com a educação:

Mesmo entre os agentes da aristocracia só um pequeno número precisava dela, requerendo ainda assim parca contribuição positiva da escola, representada nitidamente como agência especializada na transmissão de técnicas letradas e de conhecimentos conspícuos, mais ou menos esotéricos e dignificantes. (FERNANDES, 1966, p. 73)

O autor reitera o tipo de inserção da instituição escolar na sociedade brasileira, um organismo distante da realidade e sem relevância social.

Dadas essas condições, a escola é valorizada socialmente como um bem secundário, que não é central para o bom funcionamento e andamento das coisas, e mal pode contribuir, positivamente, para preencher as funções estritamente formalizadas e universais da educação escolarizada. (FERNANDES, 1966, p. 78)

Fernandes nos apresenta com maior ênfase a relação entre esta instituição e a sociedade no Brasil. A escola aparece como instituição irrelevante para o funcionamento da sociedade, portanto, passível de ser desvalorizada ou relegada ao esquecimento como uma agência de desenvolvimento. Exatamente o oposto do que Anísio Teixeira esperava desta instituição no panorama institucional brasileiro, no qual ela deveria ser a propulsora do desenvolvimento do “homem comum”, para uma vida democrática e comprometida com a participação social.

Ao que tudo indica a institucionalidade imaginada por Teixeira apresenta sérias limitações para servir de base ao projeto modernizante da sociedade proposto por ele:

Daí resulta um círculo vicioso bem conhecido: as escolas tornam-se literalmente incapazes de concorrer para absorver, propagar ou impulsionar os processos de mudança social em curso; como os requisitos estruturais e dinâmicos de seu próprio aperfeiçoamento institucional dependem das repercussões desses processos em sua organização interna, elas se tornam, por isso, também incapazes de adquirir um ritmo próprio de transformação mantendo-se ‘estagnadas’ ou pelo menos muito ‘atrasadas’ em relação a modificações profundas do meio social circundante. (FERNANDES, 1966, p.78)

Fernandes estabelece aqui os limites da institucionalidade da escola no que tange a sua capacidade de transformação da sociedade, para ele a escola carrega em certa medida todo o legado da sociedade na qual está inserida, estando dependente das transformações sociais externas à ela. Dá-se a entender aqui que talvez a escola não possa ser aquele motor propulsor da modernização da sociedade como imaginava Teixeira, pois sua dinâmica interna depende dos valores culturais, das estruturas do estado, da estratificação social estabelecida, ou seja, a escola é moldada pela sociedade e por suas necessidades.

As forças sociais externas ao ambiente escolar detém uma influência poderosa sobre esta instituição;

Na verdade, as correntes sociais que se empenham, pela renovação pedagógica de nossas escolas, com o objetivo de que elas venham a atender maior número de

funções educacionais autônomas, com frequência não encontram eco nem nos demais setores da sociedade ou nem no próprio seio das escolas (FERNANDES, 1966, p. 80)

As forças que lutaram pela *educação nova* jamais conseguiram êxito completo porque a persistência desse padrão sempre impediu, cronicamente, que se explorasse a educação escolarizada segundo modelos pedagógicos modernizados. [...] O pior de tudo é que a existência dessas forças renovadoras engendrou a ilusão de que estaria ocorrendo modernização relativamente extensa e intensa das instituições escolares brasileiras. (FERNANDES, 1966, p. 80-81)

Fernandes cita aqui diretamente o movimento dos renovadores e tece uma crítica contundente, pois deixa clara a limitação para que a renovação efetivamente ocorresse. A estrutura institucional escolar está alinhada a uma “estrutura” ou “padrão” social, e esse responde às necessidades da sociedade. Por mais que houvesse um grupo social clamando por uma democratização da sociedade brasileira e, portanto, pensando a escola como esta agência de formação democrática, não era um pensamento, senão hegemônico, ao menos reconhecido por camadas mais significativas da sociedade. O eco e a apropriação parecem ter sido insuficientes para a transformação necessária.

Tudo indica que a realidade social do Brasil ainda não estava pronta, ou melhor, ainda era inadequada para que a proposta renovadora apresentada por Anísio Teixeira fosse apropriada de maneira integral.

Numa sociedade estável e empenhada na preservação da ordem social existente, as escolas preencherão funções sociais dinâmicas na área dos processos sociais recorrentes, contando como um fator de conservantismo social e cultural. Ao inverso, numa sociedade instável, cujo padrão de equilíbrio se subordina a um ritmo intenso e contínuo de alteração de todas as esferas da cultura, as escolas preencherão funções sociais dinâmicas na área dos processos sociais irreversíveis, contando como um fator de inovação cultural e mudança social. (FERNANDES, 1966, p. 85)

A estabilidade na sociedade brasileira estava dada desde a Independência, mesmo as mudanças políticas entre as oligarquias não representavam outra coisa que não a estabilidade. Estabilidade de privilégios, de mando, de poder etc. A própria Revolução de 1930, com seu caráter conciliador, sugere a tentativa de se manter a estabilidade das relações. Talvez Teixeira e os renovadores acreditassem que a nova dinâmica social a partir de 1930, fosse suficientemente consistente para quebrar a estabilidade vigente desde a independência.

O nosso sistema escolar ainda se organiza sob o imperativo de servir a tendências predominantemente conservantistas, mobilizando apenas uma fração dos recursos educacionais do ambiente: aquela que se relaciona com a necessidade de preservar a ordem estabelecida e, com ela, a posição que já conquistamos na fruição dos bens daquela civilização. (FERNANDES, 1966, p. 86)

Temos então um sistema escolar posicionado em lugar diametralmente oposto àquele no qual Anísio Teixeira espera que ele esteja.

Fernandes continua:

O valor do ensino para um povo é determinado, historicamente, pelas vinculações da experiência educacional escolarizada com os interesses e os ideais sociais, particularistas ou comuns, das classes sociais existentes. (FERNANDES, 1966, p. 92)

Se nos atentarmos ao processo de constituição do Brasil como nação e ao espaço e importância que a educação escolarizada teve durante esse processo, torna-se compreensível as dificuldades em garantir a existência e um bom funcionamento de um sistema de educação pública no país. Uma população que historicamente esteve alheia ao processo institucionalizado de formação, que nunca necessitou ou participou da construção ou debate acerca desta necessidade, terá dificuldade em se apropriar de tal instrumento. “Ao contrário da civilização anterior, que institucionalizara a não modificação, a nova civilização institucionalizou a modificação. Somos, agora, uma civilização que muda de dia para dia e que se orgulha de mudar. Criou-se a tradição de mudar” (TEIXEIRA, 1977, p. 117).

Ao contrário, a “nova civilização” não estava ainda consolidada no Brasil. A prova disso foi a oposição enfrentada por Anísio Teixeira durante toda sua carreira na educação. Forças sociais contrárias às mudanças que aconteciam no país, ainda dominavam fortemente a disputa política. A resistência à transformação da sociedade brasileira em uma sociedade menos desigual marcou todo o período de 1930 até a eclosão do golpe militar de 1964.

Florestan Fernandes comunga, senão das mesmas, de análises bastante próximas àquelas feitas por Anísio Teixeira acerca da situação educacional brasileira. Ele reconhecia que muito do avanço conseguido na estrutura de nossa educação era resultado dos esforços de Anísio Teixeira e dos pioneiros da educação.

No diagnóstico da situação educacional brasileira o autor chega a resultados brilhantes. Os fatores responsáveis pela deterioração ou pela perversão do ensino primário, do ensino secundário, do ensino profissional ou do ensino superior são apontados com grande argúcia e penetração. (FERNANDES, 1966, p. 560)

No entanto, em seu livro, *Educação e Sociedade no Brasil*, dedicou um capítulo às críticas em torno do projeto renovador de Teixeira, frente à forma como a sociedade brasileira havia se constituído.

[...] o fato é que várias medidas que propõe: ou são inconsistentes, em face do meio sócio-cultural brasileiro; ou seriam facilmente deturpadas, desvirtuadas ou solapadas no plano da ação. [...] No Brasil, a situação é ainda mais grave, pela intervenção profunda, mas desordenada e inepta de várias instituições e forças sociais, conservadoras ou não, no seio do processo educativo sistemático. Por isso é paradoxal que Anísio Teixeira não tenha tomado em consideração tais condições ou

fatores, na análise da previsão dos efeitos, que as medidas indicadas poderiam produzir. (Id., p. 564)

Fernandes aqui indica os limites da proposta liberal de Teixeira, reconhecendo o valor do trabalho por ele desenvolvido, sem, no entanto, perder o horizonte das disputas políticas.

É preciso considerar que uma sociedade forjada sob o signo de uma aristocracia escravocrata, na qual a escravidão e o cativo compuseram nosso sistema de produção e de relações sociais, permeando a sociedade de alto a baixo, com sua visão de mundo e um alto grau de aceitação, não poderia absorver sem conflitos, os ideais democráticos fundados sob os auspícios do protestantismo. Ideais que surgiram das lutas burguesas na Europa e posteriormente nos Estados Unidos, por igualdade, liberdade e cidadania contra as estruturas aristocráticas, tendo como resultado o fortalecimento dos valores democráticos e o impulsionamento do capitalismo.

Nas sociedades de desenvolvimento capitalista, a ideia de garantir a liberdade, formação e desenvolvimento do indivíduo, estava diretamente ligada ao livre comércio e à livre iniciativa. Originalmente tal pensamento englobava apenas a burguesia comercial, mas ao longo do tempo com o advento da industrialização e o surgimento das classes operárias e dos trabalhadores urbanos, ocorreu uma evolução deste pensamento liberal, por pressão destes outros sujeitos sociais, o que levará a uma ampliação do reconhecimento de tais direitos a uma ampla camada da população.

## 5. Considerações finais

Anísio Teixeira defendeu a inserção da sociedade brasileira num modelo de sociedade bastante avançado. Ao tomar a sociedade estadunidense como referência e inspiração para a nossa incipiente democracia, Teixeira imaginou haver espaço político suficiente para a implantação de um regime democrático, burguês, capitalista, nos moldes daquele visto por ele.

As obras do autor utilizadas neste estudo apresentam duas naturezas, uma apresenta um caráter bastante prático e propositivo da implementação de um modelo pedagógico e administrativo, sempre trazendo uma justificativa racional e fundamentada na lógica apresentada por ele; a outra se aproxima muito de uma linha filosófica e histórica, que busca analisar o desenvolvimento e a evolução social da humanidade até o momento industrial, usando tal lógica para justificar a necessidade de o Brasil se “ajustar” em tal modernização.

A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores; antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável. (TEIXEIRA, 1968, p. 54)

Teixeira parece estar absolutamente alinhado à doutrina capitalista e ao pensamento liberal derivado de Bentham e de Stuart Mill, que era crítico o egoísmo e se preocupava com o destino das massas oprimidas. A Revolução de 1930, não deixou de ser uma revolução da, ainda incipiente, burguesia industrial urbana, em oposição à oligarquia agrário-exportadora. No entanto, parece ter havido um movimento intenso de composição entre as duas categorias, não uma disputa fratricida de implantação de um novo sistema- uma composição que seguirá, após 1937, um rumo autoritário que estendeu-se até 1945.

Romanelli caracteriza muito bem o período entre 1930 e 1964 como “disputas pela implantação do capitalismo nacional”, o que nos ajuda a compreender as críticas apresentadas por Fernandes a respeito das proposições liberais do período. Ao apresentar em seu texto que suas ideias configuram-se na medida exata do capitalismo, Teixeira sinaliza que tipo de interlocução para pensar o desenvolvimento do país existia naquele momento.

Teixeira foi muitas vezes atacado, desde a sua primeira viagem aos Estados Unidos, pois ao retornar, fora acusado de americanista; anos mais tarde já na administração do Distrito Federal será comum a acusação de comunista. Os católicos da ABE, foram, desde o advento do Manifesto pela Educação Nova, seus profundos adversários, inclusive por causa de sua defesa incansável pela educação laica.

Os países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada teia de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam de educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática. (FERNANDES, 1966, p. 351)

Anísio Teixeira não tinha pretensões revolucionárias, não visava romper com as estruturas sedimentadas na sociedade brasileira, talvez esteja aí a crítica contundente apresentada por Florestan Fernandes às suas propostas. Em nenhum momento Teixeira se apresenta contra a estrutura produtiva ou coloca em xeque a sociedade de classes, entretanto, é um crítico ferrenho da forma aristocrática da sociedade brasileira. Todas as suas considerações levam o Brasil a uma estrutura de sociedade burguesa, nos moldes daquela vista por ele nos Estados Unidos.

Teixeira conseguiu com isso denunciar as bases de nosso arcaísmo social, que nos impedia de entrar na modernidade ocidental, e sua obstinação era digna do reconhecimento de grandes intelectuais.

Um país como o Brasil precisa de intelectuais bastante íntegros para descerem à arena da luta efetiva pelo progresso da Nação. Semelhante atividade é, com frequência, árdua e espinhosa, porque acaba ofendendo, direta ou indiretamente, interesses egoísticos e concepções tradicionais, que desfrutem de poder coativo. No setor da educação, em particular, muitas e poderosas são as forças que tentam silenciar as inteligências mais lúcidas, expondo-as à exprobação pública, deformando seus intuitos ou relegando-os ao ostracismo e à inação. Ao assumir uma posição de liderança no movimento dos educadores brasileiros pela 'escola pública, universal e gratuita', Anísio Teixeira expôs-se aos riscos mais severos, mas esta contribuindo de forma excepcionalmente positiva para o progresso de padrões democráticos de concepção do ensino em nosso País. (Id., 1966, p. 564)

Neste excerto Fernandes pontua o que significa um intelectual aceitar o debate público e democrático acerca de suas convicções no Brasil, enaltecendo a coragem de Teixeira. E de fato, é inegável a postura democrática cultivada por Anísio Teixeira ao longo de sua carreira como educador/gestor/pensador das questões da educação brasileira, enfrentando às críticas de maneira sempre propositiva. Trazer a análise a partir de Fernandes, um intelectual bastante

alinhado à esquerda, nos dá a dimensão para compreender os posicionamentos e disputas àquela época. “Por ser um sonhador, um crente da educação, por isso mesmo foi muitas vezes considerado um ‘teórico da educação brasileira’, em juízos muito apressados dos que em tempo não souberam compreender o valor de sua obra, a sinceridade das suas ideias.” (NETO, 1973, p. 11)

Podemos afirmar que Anísio foi um impenitente sonhador, pois desde o início de sua carreira de educador – 1925 – até o último dia de sua existência entre nós (1971), manteve bem viva a chama do seu ideal - servir à educação da sua Pátria – alimentando a sua inabalável fé, pois acreditou sempre na educação, instrumento capaz de conduzir o homem à sua plena realização. Sonhava com um mundo melhor, com uma sociedade fraterna – mais humana e mais justa. [...] Era um idealista na melhor acepção do termo. (NETO, 1973, p. 10)

Anísio Teixeira deixou sua marca na implementação política da educação, e apesar de ter sido professor, é muito mais lembrado como gestor. No entanto, parece que sempre foi um gestor que aplicou todo o saber pedagógico para desenvolver esta missão administrativa.

Trouxe para esta missão o espírito jesuítico, encarou a educação brasileira como um missionário enfrentando os percalços com uma fé inabalável de quem crê na transformação. Sabemos que a educação pode ter um caráter transformador dos sujeitos por ela alcançados, no entanto, a transformação só ocorrerá se as instituições responsáveis por aplicar os processos educativos, estiverem estruturadas para produzir transformação.

A educação só fortalecerá a sociedade democrática, se ela estiver institucionalmente alinhada aos processos de uma sociedade democrática, ou seja, valorizar os sujeitos, promover o respeito, a inclusão, a diversidade, e estiver empenhada em minimizar as desigualdades. Ainda parece um tanto ingênuo acreditar que a educação é a panaceia para todos os males da sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade conseguirá promover as mudanças almejadas. É possível imaginarmos que Anísio Teixeira amargou ser progressista demais para atuar numa sociedade conservadora como a brasileira, e contido demais aos olhos da esquerda brasileira que denunciava uma diferença e divergência de classes profunda no País. Com isto pode ele ter sido alvo de ambos os campos políticos.

Por fim vale destacar o modo singular como Anísio Teixeira entrelaçou teoria e prática, pensamento e ação, configurando uma práxis que parece cada vez mais ausente no cenário educacional brasileiro, em que nos deparamos com gestores públicos cada vez mais incapazes de pensar a educação de forma sistêmica. Talvez por isso o pensamento de Anísio, bem como suas realizações e frustrações, permaneça sendo um tema tão atual e fecundo.

## Referências

- ABREU, Jayme. **Educação, sociedade e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1968.
- BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Porto Alegre: Diefel/UFRGS, 1976.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil, o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001
- DEWEY. John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/USP, 1960.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- GARCIA, Pedro B. **Educação: modernização ou dependência**. Rio, Francisco Alves, 1977.
- GOMES. M.C. **Pensamento Educacional de Anísio Teixeira, Influência de Anísio Teixeira na Educação Brasileira**. Piracicaba, 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- GUSDORF, Georges. **Professor para quê?: para uma pedagogia da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LASKI, Harold J. **O Liberalismo Europeu**. São Paulo: Mestre Lou, 1973.
- LIMA, Michelle Fernandes. **Os educadores liberais e a edificação da educação nacional no século XX**.  
Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art02\\_31.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art02_31.pdf)>  
Acesso em: 10 jul. 2012.
- LINHARES, Maria Yedda. **História Geral do Brasil**. 9. ed. – Rio de Janeiro: 1990.
- MACHADO, Nilson José. **Cidadania e Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- MENDES, Dumerval T. (org.) **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- NETO, Hermano Gouvea. **Anísio Teixeira, educador singular**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

PEREIRA, Luiz C. B. **Desenvolvimento e crise no Brasil: 1930-1967**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

ROMANELLI, Otaiza. História da Educação no Brasil: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.  
In SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2. ed., revista e ampliada. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

WAIDENFELD, Mirian Chaves. **Afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey**.

Disponível em:

[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_09\\_MIRIAM\\_WAIDENFELD\\_CHAVES.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_09_MIRIAM_WAIDENFELD_CHAVES.pdf). Acesso em: 15 ago. 2012.