



A compreensão anisiana do 'padrão escolar' brasileiro

Marlos Bessa Mendes da Rocha

Universidade Federal de Juiz de Fora, Rua José Lourenço Kelmer, 36036-900, São Pedro, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: marlos.bessa@ufjf.edu.br

RESUMO. Este trabalho tem como propósito compreender como Anísio Teixeira formulou o tema do Ensino Médio, tomando como fonte as conferências realizadas pelo educador na década de 1950. Embora haja indicações de que ao longo de sua vida Anísio Teixeira não alterou suas ideias em relação à educação, consideramos que é nessa década que ele formula e apresenta sua compreensão acerca do processo histórico da educação nacional. Discute-se não apenas a formulação sobre o Ensino Médio, que àquele tempo abarcava o antigo curso ginasial, mas a formulação global do que Anísio denomina de 'padrão escolar' da escolaridade brasileira, pois, no seu entendimento, por mais que os vários níveis da escolaridade tenham permanecido segmentados por muito tempo, as características de um segmento se comunicam com as de outros.

Palavras-chave: Anísio Teixeira, ensino médio, padrão escolar brasileiro.

Anísio Teixeira's understanding of the Brazilian 'school standard'

ABSTRACT. Current research analyzes Anísio Teixeira's ideas for the Brazilian high school as provided by his conferences given in the 1950s and later published by him. Although it may be stated that Teixeira scantily changed positions taken early in life, it seems that during this particular decade he provided a more comprehensive notion of the historical process for a national education. Current investigation discusses not merely his formulations for high school, which during that period also included the four stages of the primary school, but a global formulation denominated the 'Brazilian school standard'. Although various levels of schools remained segmented, in his opinion these segments had a lively inter-communication.

Keywords: Anísio Teixeira, high school, brazilian school standard.

Introdução

No debate acerca do padrão de escolaridade, acentua-se características ainda hoje por demais conhecidas de todos em nossas escolas (currículos rígidos, formalismos pedagógicos e escola separada da vida), há um aspecto que me parece crucial que é a vinculação do padrão escolar em tempo histórico que já não o comporta. É nesse sentido que, para Anísio, tal padrão é anacrônico. Este termo, para o autor, quer se referir a uma comparação histórica do país com o mundo, não apenas o que servia de referência primeira (países europeus e EUA), mas também com o entorno, como a Argentina¹. Não vou desenvolver o argumento; basta aqui anotar que, o que Anísio quer destacar, é o tempo histórico em que acontecem transformações na educação, sem que se esteja atento para as exigências desse novo tempo. Parece-me que é uma consciência histórica que se perdeu, a qual Anísio ainda expressa e que,

portanto, deve ser recuperada. Trata-se de uma transformação histórica crucial ocorrida entre nós somente na década de 1920, assumindo a dimensão constitucional apenas em 1934: o surgimento da educação como direito social dos indivíduos. É uma transformação jurídico-política que caracteriza uma evolução contemporânea do Estado moderno, que expressa, o surgimento dos direitos sociais como direito dos indivíduos na longa tradição ocidental de formação dos direitos individuais e coletivos, conforme Marshall a descreveu em estudo das circunstâncias históricas inglesas (MARSHALL, 1967).

A dificuldade de entender o direito à educação como indicado por ele, também por esse novo contexto jurídico-político, ocorre porque políticas de educação são bem mais antigas do que as demais políticas sociais contemporâneas (direitos previdenciários, direito à saúde, à habitação etc). No entanto, a velha política de educação, que provém entre nós pelo menos desde o início da formação do país independente, não se constituiu ao longo de todo esse passado como direito social, mas como razão política ou de Estado. A sintonia de Anísio

¹As referências que aparecem nos textos que trabalhamos são as de Sarmiento e Alberdi, ou seja, Juan Domingos Sarmiento e Juan Bautista Alberdi, ambos os autores argentinos porém com atuação e estudos que não se limitam a esse país, estendendo-se a outras nações hispano-americanas.

com a percepção do novo tempo histórico se expressa em diversos textos como, por exemplo, quando ele situa nos anos de 1920 “[...] a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro [...]” (TEIXEIRA, 1994, p. 58) como matriz de uma crise de transformação que começa a ocorrer. Ou, em outra conferência, quando se refere àqueles mesmos anos como o tempo em que “[...] a ideia de estender a educação a todos começou a medrar” (TEIXEIRA, 1994, p. 90).

Ora, a consciência pública da exigência de abarcar todas as crianças da faixa de idade obrigatória na escola de ensino comum é uma consequência necessária daquela transformação do tempo histórico, indicada pela mutação jurídico-política ocorrida. Não foi assim que o tempo histórico anterior lidou com a expansão da educação. Como a educação definiu-se como razão política, o seu critério de abrangência era aquele comum ao da representação política, qual seja, formar o eleitor que comporá a representação da nação, como afirma o projeto de reforma da educação de Paulino de Souza em 1870 (MOACYR, 1937, p. 27). Trata-se, portanto, de uma ampliação relativa, na medida em que também é relativa à representação dos homens livres, a começar pela existência do voto censitário. A política de educação no novo tempo, o da contemporaneidade, que Anísio denomina de modernidade educacional, desvincula-se da dimensão política da representação, por mais que o elo justificador continue a prevalecer ao longo da nossa República sob o argumento de uma educação que quer ‘forjar cidadãos’.

Enfim, sem querer na introdução estender argumentos, apenas destaco a sensibilidade histórica de Anísio para perceber o quanto a República, nas suas primeiras décadas a despeito do impulso renovador dos educadores paulistas dos primeiros anos republicanos, não sintonizou com um tempo que já se fazia no mundo que nos servia de referência, bem como em países vizinhos. Não obstante, os muitos equívocos de interpretação histórica de Anísio à luz de uma historiografia contemporânea, como procurarei demonstrar, ele soube perceber a profunda transformação que estava colocada pelo novo tempo, exigindo a formação de uma cultura escolar que não quer forjar cidadãos, mas fazer dos cidadãos que lá estão, indivíduos mais plenos de direitos na sociedade.

O que se pretende discutir neste texto são as formulações de Anísio Teixeira voltadas para a crítica do sistema educacional existente, seu posicionamento político-educacional, ou seja, como esse pensamento político-educacional se insere no

seu mundo, sob que parâmetros sintoniza com as tradições do pensamento social brasileiro e de que forma expressa a contemporaneidade, assim como dela se afasta. Vale dizer no que e como suas ações e suas formulações o fazem um homem do seu tempo, que somente em certa medida ainda é o nosso tempo.

O fundamento histórico anisiano da escola brasileira e o confronto com um ponto de vista historiográfico contemporâneo

Pode-se partir da exposição da compreensão histórica de Anísio sobre a evolução dos sistemas escolares no mundo ocidental desde o surgimento das nações modernas. É esse balizamento histórico mais universal que dá ao autor o fundamento da crítica ao sistema educacional nacional. Não escapou de Anísio a compreensão do caráter estritamente político de como a educação escolar comum se configurou na origem dos Estados modernos².

(A) educação comum não visava propriamente à vida econômica ou de produção do país a que servia, mas, sim, a um propósito de esclarecimento, de educação geral e, quando muito, de formação cívica, reputados, entretanto, na época, como essenciais à existência da nação, no nível de vida em que se achava, ou que aspirava (TEIXEIRA, 1956, p. 140).

Os demais níveis de escolaridade eram especializados, seja como Ensino Profissional, de nível Médio ou Superior, seja ensino secundário de caráter propedêutico, de modo geral privado, próprio às ‘classes ricas’.

Anísio não observou, entretanto, que de um ponto de vista histórico, a questão da abrangência da educação comum a todos, na faixa da educação obrigatória, por mais que a exigência da obrigatoriedade tenha se expressado já ao longo do séc. XIX em muitas nações, inclusive entre nós, não é nesse tempo que ocorre. Não é justamente porque o paradigma que conduz a expansão da educação no Ocidente é político, vale dizer, uma exigência do Estado. Se a educação liga-se à necessidade de formação do súdito, é no longo processo de lutas e conquistas políticas desse séc. XIX que as nações modernas do Ocidente estendem as suas cidadanias políticas. Logo, a educação expande-se relativamente, guiada por essas conquistas, na medida em que se expande internamente a própria representação política da nação.

Entre nós, o processo constitutivo da política de educação é bem visível num tempo em que não

²Denomina-se educação escolar comum aquela que se configura historicamente na origem dos Estados modernos, voltada para o ensino elementar comum, necessário à formação dos cidadãos que compõem a nação da qual esses Estados modernos são a expressão.

estávamos, do ponto de vista dessa política, tão dissociados do mundo ocidental. Buscou-se construir a nação independente como Estado moderno formado pela representação civil, embora sob a tutela de um rei com acentuado poder governamental (poder moderador). A exigência de formação do súdito já se expressa na primeira Constituição (1824) por meio da gratuidade do ensino elementar ali proposto, bem como na primeira lei de educação (1827). Nesta, coloca-se a necessidade de criação de escolas de ‘primeiras letras’ em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos (art. 1º). Atribui-se ao poder público, a iniciativa educacional (especialmente art. 2º, 5º e 7º). Seculariza-se o próprio docente do ensino de religião, relegando-o ao mestre da escola (art. 6º)³ e outorga-se às províncias, exceto o município da Corte, a competência para geri-la (art. 3º, 10º, 14º, 16º).

A experiência decorrida nesse segundo quartel do séc. XIX foi de relativa perda de eficácia da política pública de educação, a ponto de se apelar para uma compreensão lata do art. 179, § 24, da Constituição do Império⁴, igualando a iniciativa do setor a de qualquer outro ramo da indústria e comércio, cabendo nele também a livre iniciativa. Entretanto, não tardaram ao final desse período as denúncias de abuso na leitura amplificada do referido artigo constitucional, procurando destacar a especificidade da ação pública educacional⁵. O resultado final dessa reação de resgate do caráter público da educação dá-se com o decreto-lei Couto Ferraz de 1854, restrito ao Município da Corte, porém, que bem expressa o que se passa no âmbito ampliado do país por conta do contexto político de unificação da nação. Tal decreto surge, precisamente, num momento histórico em que as questões da unidade nacional estão basicamente resolvidas, em período que a nossa historiografia denominou de Pós-Maioridade. O decreto Couto Ferraz bem poderia ser denominado de nossa ‘lei comum’ de educação, caso tivesse tido o mesmo sucesso histórico que o similar argentino 30 anos depois. Como já disse em outro trabalho, foi a ‘lei’ que pela primeira vez criou um sistema de educação, referindo-se aos seus níveis primário e secundário, estabelecendo as diferentes

esferas de controle público do setor, bem como formulando o caráter protagonista do Estado na educação (LEITE, 2011).

Seguiu-se importante mudança de paradigma educacional no país ao final dos 25 anos seguintes, alterando-se fundamentalmente a proposição de um protagonismo público da educação, basicamente fundado no controle, já que os recursos de investimento solicitados por ministros à Assembleia Geral não eram aprovados. A mudança do paradigma expressou a ênfase da iniciativa educacional já não no Estado, mas na sociedade, através da compreensão de ‘livre ensino’, que entre nós significou livre oferta e não livre pensar, como na Alemanha de Alexander Von Humboldt. Nessa ocasião, aparece entre nós, agora com maior ênfase regulatória, a questão da obrigatoriedade escolar em faixa de idade específica (7 a 14 anos), embora com muitas exceções que acabam por diminuir o peso da obrigatoriedade. O fato de ela se expressar com tanto rigor na legislação, no entanto, sinaliza a mudança do paradigma: de oferta pública para oferta pela sociedade. Já não é o Estado o vilão da não expansão da educação, mas a sociedade. Cabe ao Estado controlar a ‘incúria’ desta⁶. Livre ensino e obrigatoriedade escolar entre nós não significaram senão duas faces de uma mesma moeda, longe de qualquer preocupação com a abrangência de crianças pela escolaridade obrigatória, como se configurará no tempo contemporâneo.

As especificações históricas sobre a política de educação do séc. XIX, trazidas à luz por uma historiografia da educação mais contemporânea, entretanto, passa inteiramente despercebida por Anísio Teixeira, pois ele sequer valoriza a história da educação desse século. Segundo o autor, muito se debate sobre educação no período, mas pouco se cria. Anísio é herdeiro de uma matriz de compreensão de nossa história formulada de maneira mais cabal por Fernando de Azevedo em *A Cultura Brasileira*, que simplesmente atribui aos aspectos socioeconômicos à determinação de tudo que lá se fez em matéria educacional. Assim, a sociedade patriarcal-escravagista seria o pano de fundo de todo o descaso para com a educação. Não cabe aqui, entretanto, a crítica ao determinismo de época. O que se quer compreender é o sentido das ações e formulações, significando a inserção político-educacional de Anísio no seu tempo. Trata-se, então, de valorizar o que ele percebe, não o contrário, ainda que se precise situar através da crítica os limites dessa percepção.

³Sobre a secularização do Estado no Brasil, ver excelente artigo de Carlota dos Reis Boto (2011).

⁴Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. Parágrafo 24 – Nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria, ou comércio pôde ser proibido, uma vez que não se opponha aos costumes públicos, à segurança, e saúde dos Cidadãos.

⁵Ver a respeito do debate ocorrido na Assembleia Geral da União no período histórico em análise (MOACYR, 1937, p. 250).

⁶O termo incúria é usado por Leôncio de Carvalho em suas justificativas à Assembleia Geral quando do encaminhamento do decreto-lei de ensino de 1879 (MOACYR, 1937, p. 182).

A história da educação pública, para Anísio Teixeira, começa a rigor na República. São os republicanos paulistas os primeiros protagonistas dessa história com o acento dado à educação primária pública e à formação de professores para este ensino. O generoso impulso trazido pelos primeiros republicanos, no entanto, se arrefeceu já nas primeiras décadas republicanas. Formou-se até uma escola primária de qualidade, porém para poucos. A sociedade dual, de elite e povo, herdada de tempos coloniais e imperiais, acabou por prevalecer, exaurindo os esforços republicanos primeiros de criar uma escola comum para todos. Essa escola, entretanto, teima em reaparecer a partir da crise política vivida pela República, de moralização e expansão do voto e pelo surgimento dos novos meios de produção e comunicação. Os anos de 1920 marcam o início do surgimento entre nós da escola comum, própria ao tempo histórico da modernidade (contemporaneidade) educacional, que já se expressava no mundo.

Como já relatei na introdução, a despeito dos muitos equívocos históricos de Anísio à luz de uma historiografia contemporânea, ele bem percebe o momento historicamente novo que se vive naqueles anos 20, de uma escola comum a todos e voltada pedagogicamente para os novos contextos produtivos da sociedade. Portanto, de uma escolaridade que já não pode ser socialmente dual, escola para ricos e escola para pobres, mas escola única, comum a todos no nível ou nos níveis da obrigatoriedade. Ora, essa nova escola para esse novo tempo exige uma transformação profunda do ‘padrão escolar’ que marcou os passos originais da escolaridade. Eis aqui o ponto que quero destacar, desdobrando a reflexão mais adiante na caracterização anisiana da escola que temos e a que queremos.

A sociedade escolarizada

Antes, porém, de enveredar pelo caminho indicado, que bem nos ajudará a perceber o autor no seu tempo, faço outra observação que também nos leva a compreender melhor o nosso autor. É interessante observar em Anísio que essa escola contemporânea é uma exigência da evolução estrutural de um mundo que precisa incorporar à sua dinâmica as “[...] forças espontâneas e diretas de educação pela participação, que existiam e sempre existem na sociedade” (TEIXEIRA, 1956, p. 54). A escola anterior, a que se constituiu nos primórdios da modernidade do mundo, que acabou por se

generalizar na sociedade, foi a escola da cultura letrada, do ler e escrever. Tratava-se de

[...] uma agência especial destinada a inculcar artes e conhecimentos desligados e abstraídos de suas funções reais na vida e, como tais, sem sentido (TEIXEIRA, 1956, p. 54).

Agora, chega-se a “[...] uma situação [...] já de completa e espontânea integração da tradição escrita e técnica no processo global da vida” (TEIXEIRA, 1956, p. 55). Uma citação mais alongada do autor talvez seja necessária para situar certas matrizes do seu pensamento.

A sociedade moderna, neste nosso período da civilização, é uma sociedade institucionalizada, em que toda a cultura se fez efetiva ou presumidamente uma cultura consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que têm de ser aprendidas em atividades de participação montadas especialmente para esse fim. A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade – apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea, para recuperar a sua capacidade educativa, perdida, em virtude de sua concepção e de sua organização iniciais, abstratas ou irreais (TEIXEIRA, 1956, p. 55).

Observa-se que a compreensão de Anísio é a de uma escola ativa (participativa) por conta das exigências de um mundo que se faz cada vez mais dependente da técnica e da razão. A escola precisa refletir esse mundo, fazendo-se ‘réplica da sociedade’, afastando-se do modelo inicial de uma escolaridade reprodutora apenas de técnicas essenciais da cultura, cálculo e letramento. A escola contemporânea precisa emancipar-se desse paradigma para constituir-se em instituição

[...] governada ... por leis e movida por um mecanismo de conhecimentos extremamente complexos e dinâmicos, isto é, de natureza experimental ou científica (TEIXEIRA, 1956, p. 55).

Para Anísio, trata-se de resgatar na sociedade contemporânea “[...] a função integrativa e renovadora da cultura [...]” (TEIXEIRA, 1956, p. 52) via escola, o que nas sociedades não escolarizadas era função espontânea da vida em sociedade. A escola contemporânea traz a cultura da vida para dentro dela, de tal forma que, pela elaboração científica e técnica que ali se processa em seus diversos níveis, a cultura não se restringe a simples reprodução de rotinas e hábitos, cumprindo a educação escolarizada a função de transcendência.

Não se pode ignorar o enorme potencial crítico anisiano de compreender a escola moderna através da exigência de integração da escola com a vida. Não obstante, há duas dimensões no pensamento de Anísio que limitam um entendimento pleno do

significado dessa integração. A primeira é a de cunho racionalista ou cientificista, comum ao pensamento social brasileiro dos anos de 1950, herdeiro que é de um racionalismo proveniente de Alberto Torres, que soube incorporar a experimentação à razão, livrando-se dos corpos doutrinários, porém ainda muito afeito à compreensão de um mundo que se desdobra pela ação da razão. Desenvolverei o argumento no tópico seguinte, por envolver algumas outras formulações de Anísio. Neste, quero destacar outro aspecto, talvez como efeito do racionalismo, qual seja, a compreensão de transcendência social pela via da sociedade escolarizada, também ele limitante do significado da integração escola e vida.

Sem querer enveredar por estudos comparativos, desejo apenas suscitar a ocorrência de caminhos de modernização educacional alternativos, acontecidos na América Latina, mais especialmente no México, simultâneo ao tempo de nossa modernidade educacional, os anos de 1920, como Anísio a vê. Ali se propôs precisamente um processo de modernização educacional que passa pela compreensão do vigor da cultura popular como um todo. Tratava-se de estimular os vários aspectos dessa cultura através do enriquecimento literário e da biblioteca popular. De forma alguma a modernização passa exclusivamente pela escola. A integração da escola ao meio social dá-se não como 'réplica' no seu interior do que lá se passa, mas como integração ao amplo processo de transformação da cultura popular. É bom reparar como essa compreensão de modernização da escola afeta sensivelmente a pedagogia da escola na medida em que a pauta já não é o corpo disciplinar, mas os conteúdos trazidos por uma cultura popular, que se pretende enriquecida pela ação cultural de outras tantas instituições sociais ali atuantes. A tarefa de transcendência cultural do meio já não é apenas da escola, evitando, assim, o sentimento de impotência desta frente a um meio social/cultural que em muito a ultrapassa. A própria formação do professor também se vê muito afetada por tal proposta, não bastando a formação técnico-profissional em âmbito político-social maior do que o local da escola (por exemplo, no âmbito do Estado federado), como pretendia Anísio. Tampouco o elo cultural da escola com o meio far-se-á pela pretensão, um tanto utópica, de fazer professor da escola o profissional retirado do próprio meio cultural em que se localiza a escola, como pretendia Anísio. A integração cultural da escola é garantida através de um movimento amplo de política de cultura do qual a escola participa.

Como revelam pesquisas mais contemporâneas, a gestão de Anísio Teixeira no Distrito Federal (1931-

1935) não deixou de ser afetada por aquela experiência educacional mexicana. A presença no Rio de Janeiro do embaixador do México, Afonso Reys, muito próximo de Anísio, renomado intelectual pertencente ao grupo de José Vasconcelos Calderón, ministro da instrução pública em 1922 e promotor da reforma mexicana, trouxe influxos daquela reforma, consubstanciando-se na proposta de criação da Biblioteca Infantil do Mourisco, na qual esteve à frente Cecília Meirelles⁷. O contexto politicamente repressivo que se seguiu no país após 1935, entretanto, não permitiu o desdobramento de uma experiência educacional que trazia possibilidades de novas significações para a reforma anisiana, no sentido de melhor integração escola e vida. A retomada de Anísio na vida pública, após a redemocratização de 1946, bem expressa pelas conferências que aqui estou trabalhando, já não se dá com o significado mais alargado que de certa maneira chegou a se manifestar nas reformas do DF.

Os considerandos acima conotam, a meu ver, limites da modernização escolar proposta pelo autor, que com certeza trouxeram muitas consequências para a cultura escolar que se pretendia transformar. Não obstante, isso não obscureceu, como se disse, a compreensão de Anísio da inadequação do 'padrão escolar' vigente em nossas escolas às exigências colocadas pelo novo tempo, o da 'modernização' escolar. A crise na educação brasileira identificada por Anísio ao tempo é precisamente esta. Tem-se um crescimento considerado alto, de demanda e de oferta de ensino nos seus vários níveis, porém crescimento desordenado e reprodutivo de um padrão de ensino inadequado ao novo tempo histórico. Nos termos de Anísio,

[...] (o) sistema escolar brasileiro é um sistema artificial de ensino, desligado da realidade e da cultura ambiente, com um currículo uniforme, fixado por lei e até programas uniformes e também oficiais, rígidos (TEIXEIRA, 1956, p. 76).

Trata-se de uma crítica dura que precisa ser pormenorizada nos diversos níveis de ensino, para tentar entender quais as razões que levam Anísio a chegar a essa conclusão e, em seguida, buscar compreender o sentido de esperança de transformação da realidade contido no autor.

O racionalismo

Ainda adiando, mais uma vez, a proposta final do estudo, porém, quero perceber e avaliar a compreensão racionalista de escola que guia os passos de Anísio, ou seja, a outra dimensão

⁷A respeito dessa experiência de biblioteca pública, ver Pimenta (2001); sobre a relação de Anísio Teixeira com a reforma mexicana, ver Nunes (2009).

estruturante do seu pensamento, ao lado da sociedade escolarizada. Vale destacar, inicialmente, o que o autor nos diz sobre a evolução histórica da escolaridade em geral no mundo ocidental. Há dois acontecimentos mundiais que marcam essa evolução. O primeiro refere-se ao acontecimento histórico da Revolução Francesa, ao final do séc. XVIII, colocando como exigência histórica um novo modelo de escolaridade, qual seja, a escola formadora da cidadania, comum a todos, diferenciando-se de uma tradição de ensino estritamente intelectual existente nas universidades europeias já existentes e nas poucas escolas médias preparatórias ao acesso universitário. A nova escola, a partir daquele grande evento histórico, volta-se para o homem comum, pretendendo formá-lo não como especialista para qualquer ofício, mas como homem dotado de hábitos, comportamentos e habilidades que lhe permitam viver republicanamente e produtivamente em especializações que se colocarão após o ensino comum. Essa escola comum, entretanto, não se configura de forma mais espalhada à sociedade europeia desse tempo em razão das sobrevivências do antigo paradigma intelectualista, advindo da Idade Média, afastado do mundo produtivo e da vida. A escola elementar que então se cria encontra-se, assim, afastada pedagogicamente do mundo, voltada estritamente para as técnicas básicas da cultura: ler, escrever e contar, bem como à transmissão de conteúdos morais e políticos adequados ao novo padrão de soberania do Estado moderno.

Destaco na explicação acima de Anísio dois aspectos: o primeiro refere-se a não proliferação ao tempo da nova escola comum a todos. Parece-me que ela carece de mais fundamento histórico, pois não é a partir daquele grande evento histórico, a Revolução Francesa, que a escolaridade expandida entra na ordem do dia dos países europeus. O tempo histórico da expansão é outro. A escola comum amplia-se, progressivamente, a toda uma faixa de ensino obrigatório, renovando-se pedagogicamente, nos termos identificados por Anísio, somente após a consolidação histórica do valor da individualidade, conforme ele mesmo reconhece. Tal valor somente começa a se esboçar de forma estendida às populações, embora suas origens ocidentais sejam bem mais antigas, a partir da segunda metade do séc. XIX, nas indicações da evolução dos valores da cidadania no Ocidente feitas por alguns teóricos (MARSHALL, 1967; BENDIX, 1974). A razão, portanto, da não proliferação daquela escola comum, com aquele caráter, não é a sobrevivência do antigo paradigma, como quer Anísio, mas uma dimensão histórica estruturante da política ocidental ainda não

instalada naquele tempo primeiro, após a Revolução Francesa. Somente quando se constitui mais plenamente o valor da individualidade, então, a escola comum a todos se alarga em diversos países europeus, assumindo a educação o novo caráter de direito social. Na França, em particular, a educação expande-se a todos, porém cria-se um sistema dual: escolas para o trabalho para a população em geral e escola propedêutica para os segmentos mais favorecidos, como destaca o autor. Quem melhor realizaria, segundo ele, o princípio da escola comum é os Estados Unidos, pois efetivamente ali não se sobrepõem os dois tipos de escolaridade.

O outro aspecto a destacar refere-se à percepção arguta de Anísio da diferença entre a cultura escolar da escola obrigatória dos primeiros tempos, qual seja (numa precisão conceitual já não de Anísio) de formação dos Estados modernos, escola comprometida com a formação do súdito, definida pela dimensão política ou razão de Estado, e o 'padrão escolar' da escola que se colocará como exigência de um novo tempo, o da expansão do valor da individualidade ou da educação como direito social (novamente numa precisão conceitual não do autor). No último caso, a pedagogia não poderá ser apenas a do letramento e cálculo elementar, tampouco impregnação de conceitos morais e políticos; é preciso preparar o homem comum para a vida, para o trabalho. Essa escola já não pode ser estritamente fundada em conteúdos, mas em atividades. O que fornece o embasamento para a transformação do saber escolar é justamente a necessidade de a escola incorporar, no novo tempo, o outro evento histórico, que ocorre no âmbito das ciências ou do saber humano, segundo Anísio.

Trata-se da grande revolução do saber nos séculos XVII e XVIII que juntou razão e experiência. A razão já não pode ser pura especulação; ela precisa se fundamentar na prática, no campo da vida do saber prático. É isso que impulsionou

[...] a escola comum (a) se emancip(ar) dos modelos intelectualistas para dar lugar à escola moderna, prática e eficiente, com um programa de atividades e não de 'matérias', iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo (TEIXEIRA, 1994, p. 41).

Destaco nessa formulação que o que torna a escola, mesmo a elementar, de caráter tradicional e não moderna é a manutenção de uma pedagogia de conteúdos e não de atividades. Assim, somente a modernização das práticas pedagógicas pode realizar, no nível elementar, o fundamento da 'escola comum'.

A nova escola comum, antes de mais nada, teve de lutar para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga, que, sendo especial e especializante,

especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada [...] A escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos [...] Objetivos, métodos, processos, tudo passou nela a ser algo de muito especializado e, portanto, remoto alheio à vida quotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens (TEIXEIRA, 1994, p. 41).

O traço fundamental da escolaridade tradicional no dizer de Anísio é, então, a cultura escolar segregada, separada da vida. E é o desenvolvimento da razão que coloca a exigência do novo tipo de escola ao se constituir como razão experimental. É bom lembrar que essa exigência anisiana de modernidade da cultura escolar tem um papel da maior importância na crítica da escola vigente no seu tempo; ela, entretanto, por conta de seu fundamento racionalista, corre um sério risco de retornar ao caráter de escola especializada, pois somente tal especialização é capaz de compreender a junção entre razão e empiria. A junção no pensamento científico moderno entre razão especulativa e experimento não traz por si mesmo a escola para a vida, pois apenas racionaliza o experimento. Vale dizer, a cultura escolar concebida segundo o critério racionalista moderno não traz a escola para a vida, mas para o laboratório. O processo de modernização pedagógica da escola, que em última instância quer aproximar a escola da vida, não pode assim se fundamentar na evolução do saber moderno, mas na questão política contemporânea que quer fazer da escola um lugar para todos.

Percebe-se no viés anisiano, entretanto, o que é essencial para ele àquele tempo. Trata-se da questão da equivalência entre os vários tipos de saberes e práticas, na medida em que todos seriam exigentes da junção de razão e experiência.

[A] sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia, mas todos teriam tudo em comum, exceto o gosto diferenciado por essas fases diversas do conhecimento científico (TEIXEIRA, 1994, p. 45).

Vencida a questão da equivalência entre os vários tipos de escolaridade, em grande medida por esforço e obra de Anísio, primeiramente através dos decretos-leis de 1953, depois mais definitivamente pela inclusão na LDB de 1961 (BRASIL, 1961), ela então já não é mais uma questão do nosso tempo, senão como reiteração do já estabelecido. Porém, a questão do critério racionalista para a avaliação da cultura escolar continua a nos passar

hodiernamente, pois há que se avaliar o que é efetivamente uma escola pedagogicamente moderna, sintonizada com o nosso tempo. Nesse caminho, o argumento anisiano não nos ajuda muito, pois seus critérios, voltados para as prioridades que se colocaram ao seu tempo, já não são os nossos. Anísio louvava o que se fazia em grandes institutos especializados tipo ITA, como modelos de modernidade; ou ainda em cursos profissionais do Senai ou outros técnicos industriais (TEIXEIRA, 1994, p. 46), apenas pelo que esses cursos efetivavam de junção de teoria e prática. Ora, isso já não pode ser um critério contemporâneo, pois já não se trata de avaliar as instituições educacionais apenas pela qualidade da mão de obra formada, até porque esse não é critério que perpassa todos os níveis de escolaridade. Por outro lado, métodos pedagógicos de tipo tradicional, memorialistas, não reflexivos, no contraponto com atividades experimentais, já não podem por si mesmos marcar a diferença entre velho e novo em matéria educacional sob pena de assinalarmos como de moderna pedagogia instituições que são eficientes no ensino, mas retrógradas numa formação educacional que se deseja perpassada por valores mais humanos e vivenciais, mais adequada ao mundo contemporâneo, inclusive ao mundo do trabalho, ao invés de apenas preparação estrita para o ofício, por mais que se tome como perpassado por formação científica.

Enfim, nosso tempo ainda é o de Anísio Teixeira, quando nos colocamos o desafio político e pedagógico de construir uma escola para todos. Mas já não é o mesmo tempo dele no enfrentamento das dificuldades que hoje se colocam de oferecer oportunidades iguais às diversidades do povo brasileiro nessa escola única e seus desdobramentos escolares. A introdução do racionalismo moderno na cultura escolar, fundado na atividade experimental, já não é o bastante para avaliar a boa experiência escolar de nossos dias.

A compreensão anisiana das 'ideias fora de lugar'

Outro aspecto que merece destaque, antes de enveredar mais precipuamente pela crítica anisiana do padrão escolar, diz respeito à adesão de Anísio a uma teoria constituída *a posteriori*, no âmbito da crítica literária bem como da interpretação histórica, qual seja a das 'ideias fora de lugar', formulada por alguns autores contemporâneos como Roberto SCHWARZ (2000) e Alfredo Bosi (1992). Aqui o que interessa salientar é menos os limites da formulação anisiana para pensar o nosso tempo, e

sim perceber incoerências do entendimento do próprio Anísio que atrapalham a compreensão daquilo precisamente que constitui a sua originalidade, cujo realce precisa ser dado, pois destaca sentidos que, no meu entender, ainda trazem fluxos de percepção relevantes ao tempo presente.

Neste tópico do trabalho vou procurar me ater a um único ensaio de Anísio Teixeira, exposto numa conferência por ele proferida no Ministério da Educação no ano de 1954 e intitulada *Padrões Brasileiros de Educação (escolar) e Cultura* (TEIXEIRA, 1956). Trata-se de ensaio primoroso onde o autor consegue sintetizar com muita felicidade o fundamento histórico-crítico com que percebe a configuração dos vários níveis e tipos da escolaridade brasileira, bem como os desdobramentos dessas escolaridades no tempo, daí retirando esperanças de transformação a partir do que está ocorrendo, visando aproximar-se de um horizonte de expectativa por ele estabelecido como desejável. Nesse desenrolar argumentativo, fica bem estabelecido qual é o fulcro do seu combate naquele contexto, restando-me refletir se se trata ainda de questão contemporânea. A rigor, vou me ater mais especificamente à parte do texto intitulada *Padrões históricos e padrões vigentes da educação Brasileira*, pois os fundamentos antropológicos anisianos de compreensão da escola na reprodução cultural da sociedade, com os quais ele inicia suas considerações, já foram de alguma forma discutidos acima, em parte com referências nesse próprio texto.

Há, logo no início da referida parte, um importante argumento sobre o surgimento histórico do individualismo europeu. Ele situa suas raízes no século XVI, quando se expande no continente o movimento da Reforma protestante. Essa antiguidade do individualismo europeu permite ao autor perceber ali a constituição de uma tradição. Isto será relevante para ele confrontar o que nos diferencia, já que, ao invés, sofremos em todo o período colonial justamente a influência contrária do movimento denominado de Contrarreforma, que teve como ponta de lança no mundo exatamente os nossos educadores primeiros, os jesuítas. A diferença que se estabelece entre a escolaridade europeia, que tem aquela tradição de individualismo, e a que aqui se estabelece por conta da imitação institucional é um importante referencial crítico do nosso autor, justamente porque não somos herdeiros daquela tradição. Daí sua adesão à teoria, mais tarde desenvolvida por outros autores, das ‘ideias fora de lugar’.

No que diz respeito ao surgimento histórico do individualismo europeu que, para Louis Dumont (2000), tem enraizamento histórico bem mais fundo,

caberia dizer que o fundamento histórico anisiano daquela origem lá no séc. XVI acaba por nos afastar da contemporaneidade do mundo desde tempos coloniais. Não há distinção em Anísio entre o tempo histórico de uma origem cultural e a temporalidade que torna um dado valor em dimensão estruturante da vida social. A se levar a sério os estudos históricos dos valores políticos no Ocidente daqueles teóricos aqui já referidos, nosso descompasso valorativo em relação ao mundo é bem mais recente, situando-se na década do final do Império, quando entre nós predominou a ideia de ‘livre ensino’, em descompasso com o que ocorria no mundo que nos servia de referência, como bem percebeu Rui Barbosa nos seus ‘Pareceres’. O ‘liberismo’ (SARTORI, 1994) educacional que então se adotou paradoxalmente nos impossibilitou de aderir ao individualismo político que se processava no mundo ocidental, vale dizer, de constituir a educação como direito social moderno.

Mas, diga-se, a atribuição anisiana de uma tradição advinda de tempos coloniais tem coerência com a sua adesão *avant la lettre* à teoria das ‘ideias fora de lugar’, pois esta também constitui o parâmetro estrutural do pensamento social brasileiro desde nossas origens. Pode-se aqui apontar uma incoerência de fundo do pensamento anisiano, pois aderir a uma teoria estrutural do que somos, desde os primórdios de nossa formação, é absolutizar a especificidade do povo e da nação que aqui constituímos. Ora, isso se filia a uma tradição do pensamento social brasileiro que tem lá os seus intérpretes. Visconde De Uruguai está na raiz desse pensamento ao formular uma política para a nação que se pretendia adequada às nossas especificidades de povo carente de tradição cidadã. Nessa mesma linha, Oliveira Vianna fundamentou as dimensões históricas e sociológicas do argumento, pretendendo o Estado forte na condução da nossa cidadania moderna. Não é, no entanto, nessa tradição que Anísio se filia, pois o projeto anisiano de nação não se quer fundar em amarras ao indivíduo, mas na liberação de suas forças para a busca de sua realização individual, “[...] necessária para o progresso e o sucesso da nação, no regime de ‘livre competição’ e de capitalismo” (TEIXEIRA, 1956, p. 61).

A despeito da aparente adesão de Anísio à teoria smithiana do homem egoísta, na citação acima, não é esta compreensão de indivíduo que perpassa o autor. Já em outro trabalho, desenvolvi o argumento da tese anisiana de crítica ao desenvolvimento do capitalismo moderno ao longo do séc. XIX, levando “[...] à traição dos ideais universalistas e igualitaristas do iluminismo europeu” (ROCHA, 2009, p. 215). Ali destaquei que o sentido da crítica de Anísio não é

expressão nostálgica de um tempo perdido, mas exigência de integração social “[...] que deverá fazer-se em novos moldes que não repetem a antiga sociedade” (ROCHA, 2009, p. 215). O vetor dos novos tempos é a busca pela igualdade e a renovação da condição de humanidade dos indivíduos. É nessa medida que Anísio é um crítico do que ele denomina de ‘falso individualismo’ que estaria na raiz da crise de sociabilidade no capitalismo contemporâneo. Para ele, o indivíduo não precisa de menos sociedade para ser livre, pois o homem (ser social) somente se faz homem em sociedade.

Agora, é preciso atentar para o que Anísio está denominando de igualdade como valor estruturante da modernidade. Não se trata para ele de igualdade social, mas antes política. Ela não requer a subversão das classes sociais na sociedade capitalista, tampouco a cristalização do caráter exploratório entre as classes. Trata-se de um vetor político constituído pela evolução do Estado moderno que afeta de cabo a rabo as estruturas sociais vigentes nessas sociedades. Portanto, constitui-se num processo histórico em aberto que tende a aprofundar o caráter democrático das sociedades contemporâneas. Isso requer o exercício da liberdade social (sindical) e individual, pois são nessas liberdades que se radica a possibilidade da luta política, bem como da criação científica em geral. Não esquecer que Anísio é um crítico da herança estadonovista perpetuada nos anos 50 nos sindicatos atrelados ao Ministério do Trabalho, visto por ele como restrição da liberdade de luta política dos trabalhadores, liberdade esta que se constituiu ao longo dos tempos como um instrumento fundamental para a transformação do capitalismo. No que diz respeito à liberdade individual, ela estaria na raiz de toda invenção/criação, como já se viu no tópico anterior sobre o racionalismo que o perpassa. A democracia para Anísio é revolucionária.

Por todas essas razões, Anísio compromete-se fundamentalmente com outra tradição do pensamento social brasileiro, que não aquela proveniente da tendência conservadora no Império e de muitas maneiras reificada na República. Suas afinidades são com a tradição, também lá no Império esboçada, que teve a sua melhor expressão no radicalismo liberal do final da década de 1860, quando da remoção do Partido Liberal do poder em 1868. Ali se expressou outro projeto de nação, do novo Partido Liberal que buscou se constituir, aberto a uma federalização das províncias, instigando o espírito de livre associação, de municipalismo, de *self-government*, de iniciativa individual, de menos regulação governamental e emancipacionista (CARVALHO, 2009). Tavares Bastos, como expressão desse radicalismo liberal, talvez seja a melhor identificação de Anísio com aquele

tempo, já que ele é também afinado com o publicismo em termos de educação comum.

Naturalmente que essa outra tradição não viu no cidadão que aqui se constituía um ser de exceção. Ao contrário, buscou afinar-se com o espírito do tempo, com o que lá fora se passava em termos do que nos devia servir de referência: o mundo norte-americano e o mundo europeu. Atribuía-se ao que ocorria no velho império centralista a influência de um ‘asiatismo’, vale dizer, de outro mundo que não o da modernidade. Os influxos políticos liberais desse tempo, década de 1860 e primeira metade dos anos 1870, não deixaram de marcar a própria política dominante. As iniciativas do Gabinete Rio Branco (1871-75), embora ligadas ao Partido Conservador, promoveram aspectos da política liberal ao formular a primeira lei emancipacionista (lei do Ventre Livre), a reforma do judiciário e a da Guarda Nacional, como bem revela a nossa historiografia.

O que parece pouco trabalhado por ela, no entanto, é o tempo histórico seguinte. A meu ver, aí se constituiu um paradoxo, pois os influxos liberal-democráticos daquele tempo, quando relidos no retorno dos liberais ao poder dez anos após (1878), já não têm aquele mesmo sentido democratizante. Como bem destaca José Murilo de Carvalho, em obra indicada acima, a pauta emancipacionista já não é a mesma. Do ponto de vista da educação, o livre-ensino reduziu-se à livre-oferta e à diluição do papel regulador e promotor do ensino pelo poder público, no contrapé do que se passava no mundo considerado moderno, onde o poder do Estado afirmava-se no âmbito educacional do ensino comum, como bem percebeu Rui Barbosa. O paradoxo está justamente porque a leitura liberal desse novo tempo, do final do Império, teve o significado de nos afastar da modernidade do mundo de referência, precisamente ao contrário daquilo que se buscou no impulso original dos anos de 1860. A diluição do papel do Estado no ensino comum, promovida pelos liberais ao final do Império, herdada que foi pela República que se avizinhava, acabou por retardar a constituição entre nós da educação como direito social dos indivíduos, traço fundamental da modernidade educacional. Anísio está afinado, para além de sua autopercepção, com a tradição daquele primeiro tempo liberal-democrático, que a rigor também é herdeiro das lutas liberais do período da Regência, como revela uma historiografia contemporânea.

A relevância de destacar essa filiação de Anísio está em situar seu pensamento educacional no contraponto em relação a duas tendências políticas que vigoram nas lutas político-educacionais

contemporâneas. Por um lado, o confronto com a tradição do estatismo autárquico, versão contemporânea, aparentemente paradoxal, do velho estatismo de raízes ibéricas, tão bem descrito em seu caráter estamental por Raimundo Faoro em *Os Donos do Poder*. A autonomia que pretendem em relação às políticas de governo é a autonomia do estamento, da corporação, sempre dependente do financiamento público, porém com pretensões de autonomia política para bem dirigir o seu oposicionismo, quiçá revolucionarismo, estratégico. A palavra de ordem democrática é inteiramente subsumida pela autonomia do estamento, sem efetiva abertura deste aos influxos da sociedade. Anísio foi aliado nos anos de 1950 da tendência estatista quando se colocou no contexto político da educação nacional a polaridade da defesa da escola pública *versus* escola privada. Embora o ator estatista daquele tempo não possa ser confundido com os estatistas autárquicos estamentais contemporâneos, pois cada época reifica os atores em novos sentidos, ainda assim a minha compreensão é a de que a aliança ao tempo é meramente tática, não expressando identidade de ideário.

Não é menor o contraponto da tradição a que se filia Anísio à tendência política contemporânea de pretender a modernização da educação pela via da obtenção de metas pré-estabelecidas de qualidade de cognição e gestão. Novamente aqui faço referência a um trabalho de Raymundo Faoro (1992), em que o autor faz a distinção entre processos de modernização e processos de modernidade. Aqueles são imposição de modelos do que é moderno, de caráter ideológico, que não atentam para o meio e as circunstâncias na qual querem se impor. Já a modernidade se abre às circunstâncias e não quer impingir destinos, mas abrir possibilidades. Ele conta com os atores existentes, embora possa ter um projeto de transcendência de interesses e finalidades. O acordo democrático das partes é um processo de construção a partir dos seres ali constituídos, não um consenso dos interesses fragmentados à semelhança de um mercado político. A modernidade quer desdobrar atores no processo histórico, não impingir destinos.

Penso que Anísio encontra-se afinado com a alternativa da modernidade nos critérios daquela definição de Faoro. Porém, a crença na pujança da sociedade na construção dos seus destinos não o faz um negador do papel do Estado nesse processo. O Estado para Anísio não é o acordo das partes fragmentadas da sociedade, mas lugar de possibilidade de uma transcendência de interesses, que de alguma forma se produziu pelo processo

político na sociedade civil. É nessa medida que Anísio é um defensor da ação pública na matéria educacional.

A escola que temos e a que queremos

Chego finalmente à discussão dos padrões escolares, restringindo-me aqui a alguns tipos e níveis de ensino. Volto a utilizar a Conferência de 1954, acima referida. O tempo histórico que importa a Anísio no que diz respeito à educação popular é o tempo republicano, pois o que veio antes

[...] transcorreu mais em meio a ‘debates’ sobre educação, do que em meio a realizações que tivessem vulto para caracterizar verdadeiras tendências nacionais (TEIXEIRA, 1956, p. 59).

Nesse primeiro tempo republicano, tratou-se de compreender a educação primária como cópia da que existia nos países mais centrais de capitalismo avançado. Não se tinha, porém, os supostos que sustentavam aquele desenvolvimento escolar que eram o enriquecimento econômico da nação e uma tradição de cultura a ser sustentada por essas escolas. O que ocorreu então entre nós foi “[...] escolas instaladas, às vezes, à perfeição e logo depois decadentes” (TEIXEIRA, 1956, p. 60).

O primeiro movimento efetivamente nacional de escola popular acontece após a Primeira Grande Guerra, quando “[...] uma corrente de opinião (começa) a pleitear, não a educação popular ainda por desenvolver, mas a simples e pura alfabetização do povo brasileiro” (TEIXEIRA, 1956, p. 60). Tal movimento, embora genuinamente nacional, encontrava-se, no entanto, em defasagem histórica com a grande transformação que vinha ocorrendo na educação primária no mundo, desde a Revolução Francesa, segundo Anísio, que colocou a exigência de uma educação popular não apenas voltada para as técnicas básicas da cultura (ler, escrever e contar), mas que envolvia também a educação cívica, moral e de iniciação científica.

A consciência de que aquela educação popular não nos bastava começa a surgir na década de 1920, mas num tempo em que aquela educação já virara política pública, com redução de séries e horários no principal estado da federação. Para Anísio, as marcas desse tempo permanecem na educação primária brasileira, tornando-a

[...] uma simples educação de alfabetização, ensinando, e mal, a ler, escrever e contar [...] em dois e até três turnos por dia, em semanas de apenas cinco dias, e em anos letivos de 160 dias (TEIXEIRA, 1956, p. 62).

Esse padrão de ensino para Anísio é completamente insuficiente, pois não corresponde à

“[...] fase de desenvolvimento que já estamos vivendo nas principais áreas urbanas do país” (TEIXEIRA, 1956, p. 62). Os sinais da inadequação revelar-se-iam nos altos índices de evasão do Ensino Primário, bem como se comunicariam com o Ensino Médio na medida da predileção do tipo secundário. Anísio, em outro texto, demonstra estatisticamente a evasão no Ensino Primário no período de 1944 a 1953, assim como a escolha acentuada no ensino de tipo secundário (80%) em detrimento dos outros tipos de Ensino Médio (TEIXEIRA, 1994). A replicação da seletividade do Ensino Primário no Ensino Médio decorreria da escolha privilegiada do tipo secundário, de caráter propedêutico ao terceiro grau, portanto também ele seletivo.

Mas a República soube valorizar o outro segmento do ensino popular, qual seja o normal e o técnico-profissional, e o fez construindo prédios grandiosos e com seletivo corpo de professores e “[...] distinguid(os) com a preferência carinhosa dos governos” (TEIXEIRA, 1956, p. 64). Para o ensino humanístico geral havia na capital da República o Colégio Pedro II e nas capitais dos estados e algumas cidades mais importantes os ginásios estaduais, equiparados ao Pedro II, altamente seletivos. A expansão desse ensino humanístico geral foi deixada ao encargo da iniciativa particular, estimulada pelas políticas de equiparação e oficialização desse ensino. Anísio destaca, porém, a manutenção do caráter dualista nesses dois tipos de Ensino Médio. Aquele voltado para um tipo de formação meramente de ofício e este meramente acadêmica. Isso seria para ele a reprodução no nosso contexto de um velho dualismo proveniente da Europa, “[...] obretudo na França, com o ensino para a ‘elite’ e o ensino para o povo, o ensino para a chamada ‘classe dirigente’ e o ensino para os dirigidos” (TEIXEIRA, 1956, p. 65). Mas se lá na Europa há progresso dos sistemas de ensino, a despeito da sobrevivência de velhos resquícios, entre nós não se trata de resquício, mas de estruturação cultural decorrente de cópia inadequada do modelo. O esquema conceitual crítico anisiano não é outro senão o das ‘ideias fora de lugar’.

Iniciou-se a mudança nas décadas de 1920 e 1930 “[...] quando começou a se processar a ‘revolução’ brasileira, que ainda continua, e em que a nação está a buscar encontrar-se consigo mesma” (TEIXEIRA, 1956, p. 65). A partir de então surgem as contradições dentro do “[...] sistema recebido ou imitado passivamente do estrangeiro” (TEIXEIRA, 1956, p. 65). A nossa própria tradição cultural, *classista*, proveniente de tempos coloniais e de escravidão, no entanto, exerce o papel de

alimentador do dualismo educacional ao retomar o debate entre ensino intelectual e ensino para o trabalho. O que há de anacrônico nesse debate é a distinção entre trabalho técnico e trabalho intelectual, sem se perceber que no mundo moderno já não há espaço para tal distinção, pois todo trabalho técnico exige elaboração intelectual e todo trabalho teórico exige a técnica. Entretanto, “[...] o dualismo se conservou até bem pouco, com escolas puramente acadêmicas e escolas práticas ou profissionais” (TEIXEIRA, 1956, p. 68). O surgimento de escolas técnicas que passaram a se denominar industriais seria um sinal de início de superação do dualismo, introduzindo a formação científica na formação técnica. Por sua vez, “[...] os cursos secundários acadêmicos se fizeram ecléticos, pretendendo ensinar um pouco de tudo” (TEIXEIRA, 1956, p. 68).

Mas a verdadeira superação estaria acontecendo naquele início dos anos de 1950 justamente pela escolha deliberada da massa da população de educandos, em crescimento vertiginoso no período, do tipo de educação considerada elitista: a educação secundária. Ora, essa incrível demanda estaria jogando por terra o caráter elitista deste ensino, tornando-o um ensino de massa e ameaçando os precários padrões acadêmicos restantes. Essa diluição, portanto, com toda a precariedade daí resultante, seria um movimento em si mesmo positivo, pois abalaria os padrões rígidos de regulamentação existentes. A rigidez regulatória somente alimenta a velha matriz educacional, dualista, e dificulta a aquisição de padrões educacionais mais adequados à nossa realidade. A saída apontada é um papel indutor do Estado, em suas várias esferas federativas, cumprindo funções estimuladoras através de legislação flexível, descentralizada, mas claramente definida em termos do papel de cada uma dessas esferas.

Feita a síntese um tanto precária da elaborada e sofisticada análise de Anísio sobre os padrões escolares que temos e o que desejamos, bem mais completa do que eu aqui resumi, posso então colocar o seu ideário em discussão. Deixarei de fora a sua compreensão do que seja uma escola moderna, já discutida acima, que, como vimos, restringe a sua percepção de uma escola para a vida, na medida em que acentua fundamentalmente a combinatória de teoria e técnica, vale dizer, a sua compreensão racionalista de educação. Quero aqui destacar outro aspecto, também já trabalhado acima, qual seja o seu suposto teórico das ‘ideias fora de lugar’, pois penso que tal suposto está na raiz do entendimento de que a diluição das regulamentações minuciosas, uniformes e centralistas da educação dá-se por um

processo de pressão social espontâneo, decorrente do crescimento da demanda por educação que vinha ocorrendo àquele tempo. Inicialmente, é preciso que se diga que há razões históricas justificantes para Anísio eleger como o seu foco de combate os padrões escolares que são mantidos por uma legislação uniformizante e centralista, especialmente exacerbada pelas políticas de educação do Estado Novo. Viviam-se naquele tempo as heranças vivas dali provenientes. Sabe-se que o longo processo de gestação da LDB, que culminou em 1961, tem como primeira fase de discussão as questões relativas à centralidade/descentralidade da educação pública; somente depois, na segunda metade dos anos de 1950, colocar-se-á a polaridade público/privado naquele debate.

A expectativa anisiana de que o crescimento por si mesmo ameaça os padrões escolares vigentes, artificiais, decorre de sua visão das 'ideias fora de lugar', porque tal conceito teórico supõe a negação da existência de íntima relação dos padrões escolares com o contexto da cultura nacional. Anísio, ao não perceber que a escolaridade vigente tem profundos vínculos com o contexto sociocultural vigente na nação, cria uma expectativa um tanto voluntária do desdobramento histórico, não atentando para o que viera se formando ao longo dos anos de 1930 e 1940, qual seja um novo ator educacional, de caráter privatista, não mais religioso, mas leigo, que usufruiu das políticas de equiparação/oficialização formuladas pelas reformas do ensino do pós-1930, especialmente a do Ensino Secundário. O crescimento da demanda por esse ensino, vista por Anísio como fruto da busca pelo tipo mais socialmente valorizado de escolaridade, ocorre também por se tratar efetivamente do ensino mais amplamente ofertado, já que o ensino público, seja o acadêmico nos ginásios estaduais ou o profissional nas escolas técnicas, é de oferta reduzida. O ensino que efetivamente se expande em termos de oferta e demanda é o barato Ensino Secundário, de caráter acadêmico, deixado ao cargo fundamentalmente da iniciativa privada. É nessas condições que surge o novo ator educacional privatista, pois o que antes de 1930 existia era basicamente o ensino privado religioso, não propriamente de espectro empresarial.

Anísio, nessa primeira fase dos debates sobre a LDB em formação, permanece cego ao novo ator já plenamente formado, que no início dos anos de 1940, em pleno Estado Novo, realiza as suas primeiras articulações de classe, pelo menos na capital da República (ROCHA, 2000). Não por acaso, na Conferência de 1953, que aqui me serve de referência, ele formula como expectativa de futuro da educação a ideia de 'liberdade de ensino', para se

referir à liberdade de experimentação educacional (TEIXEIRA, 1956, p. 76). Ora, a consigna 'liberdade de ensino' será precisamente aquela a ser usada pelos privatistas, na fase seguinte das discussões da LDB, para atacar os defensores da ação pública na educação, que têm em Anísio a sua maior liderança.

É bom se dar conta de que não se trata, na crítica da não percepção de Anísio, de incorrer em visão *a posteriori* que, senhora dos acontecimentos históricos seguintes, determina a cegueira de época. O que se quer destacar são os limites de uma conceituação que de alguma forma reduz o campo da percepção do momento histórico vivido, vale dizer, da íntima relação entre o conceito e o seu tempo. Não se incorre, assim, em anacronismo, mas em legítimo exercício de crítica histórica.

Talvez se possa fazer aqui um paralelo comparativo entre o contexto histórico dessa primeira metade dos anos 1950, quando se exacerbava um crescimento diluidor de padrões escolares, e aquele ocorrido na primeira década do séc. XX, culminando na reforma Rivadávia Corrêa, de 1911. Nesse último contexto, vivia-se também um momento de diluição de padrões escolares, por conta da política de equiparação de escolas privadas cada vez menos exigente de critérios. A reforma Rivadávia é uma reação a tal diluição de critérios, porém no sentido de extinguir qualquer controle público sobre as iniciativas privadas, vale dizer, exacerbando a tradição de ensino livre que viera se estabelecendo desde o final do Império e era mantido pela República. No processo de exacerbar um positivismo desregulamentador do ensino, como reação à desmoralização dos critérios de boa educação, acabou-se por suprimir toda a referência em escolas oficiais, tradição que se mantivera ao longo do Império e da República, mesmo no período de predomínio do livre ensino. Pode-se imaginar o nível de conflito que tal supressão do ensino oficial colocou na sociedade de então⁸. A reação sabe-se qual foi: a lei Maximiliano de 1915, antes mesmo de completar quatro anos de vigência da lei anterior. O sentido da reação é o restabelecimento do ensino oficial, porém, agora moralizando a política de equiparação, cuja diluição de critérios fora o pretexto para a lei Rivadávia (ROCHA, 2012).

O que quero destacar no processo comparativo é que a ação (lei Rivadávia) e a reação (lei Maximiliano), motivadas que são pelos espaços de

⁸Desenvolvi pesquisa em jornais da época publicados na cidade de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais naquele contexto pós- reforma Rivadávia. São eles: Jornal do Comércio, Diário Mercantil, O Pharol, Correio de Minas, que podem ser acessados no site: www.gphe.ufjf.br.

experiência existentes, ou seja, os problemas de época que precisavam ser enfrentados, não se formularam senão a partir de tradições de políticas de ensino existentes. É isso que Anísio não atentou ao negar a existência de legitimidade nos padrões escolares em vigor, como se eles não tivessem qualquer vínculo com a realidade, fruto apenas de ideologias reflexas que aqui nos faziam copiar o que lá fora existia. Anísio nunca abandonou sua pretensão de uma educação menos regulamentada, mais fundada na autonomia das experiências educacionais e mais suscetível à influência do meio social em que a educação se insere. Esses critérios continuaram a conduzi-lo no longo processo de discussão da LDB que culminará em sua promulgação em 1961. Porém, já não será essa a disputa crucial no momento histórico seguinte, segunda metade dos anos de 1950, onde a polaridade ensino público *versus* ensino privado tomou a dianteira.

O foco de combate nas heranças deixadas pelo Estado Novo na educação obscureceu o protagonismo educacional do privatismo escolar que viera se formando nas décadas anteriores, aliado que foi da política pública no pós-30 de equiparação/oficialização do ensino privado, à sombra da qual se formou. Esse segmento da educação já mostrara a sua face política quando das discussões sobre centralização/descentralização, logo após a apresentação do primeiro anteprojeto de LDB, enviado ao Congresso Nacional pelo Ministro Clemente Mariane. Eles se constituem como área de apoio político do deputado Gustavo Capanema, líder do governo Dutra (1946-50) e defensor da herança estadonovista. Ainda assim, Anísio os ignorou. Penso que não apenas por conta do foco principal de sua luta pela flexibilização e descentralização da educação naquele momento, mas também em decorrência de sua compreensão de uma educação brasileira alienada, vale dizer, das 'ideias fora de lugar'.

Considerações finais

Para finalizar, assinalo o teor crítico anisiano da consciência do tempo histórico novo que funda a modernidade educacional do mundo contemporâneo. Ele nos fornece um poderoso critério crítico da escolaridade ainda hoje vigente entre nós no que ela tem de uniformização de rotinas, de abstracionismo curricular, de carência de um critério substantivo de ordenação da vida escolar – que não pode ser outro senão o da vida em sociedade no mundo contemporâneo – e na própria realização do princípio universal de uma escola a

todos acessível, ou seja, da educação como direito social. Nesse sentido, o tempo de Anísio Teixeira ainda é o nosso tempo histórico. Não por acaso, tantas políticas públicas contemporâneas de educação, formuladas pela LDB/1996, seguiram passos por ele propostos.

Não obstante, podemos hoje perceber limites conceituais daquelas formulações anisianas, se quisermos dar conta da realização contemporânea de objetivos colocados pelo próprio Anísio. A escola moderna já não pode ser a escola estritamente experimental. A instituição escolar não pode ser tomada como o centro de transcendência social para a vida contemporânea democrática, mas apenas mais um recurso para tal. A nossa tradição não é alienada, mas fator objetivo a ser levado em conta em qualquer projeto de transformação que se formule dentro de um horizonte de expectativa viável. Enfim, a realização do princípio universal de uma escola para todos requer uma escola mais amplamente integrada com os processos de transformação da vida em sociedade.

Referências

- BENDIX, R. **Estado nacional y ciudadanía**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1974.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOTO, C. R. Pombalismo e escola de Estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (Org.). **O Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: UFES; SBHE, 2011. p. 107-152.
- BRASIL. Lei n.º 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro 1961, Seção 1, p. 11429. (Publicação Original).
- CARVALHO, J. M.; NEVES, L. M. B. P. **Repensando o Brasil do oitocentos**. Cidadania, política e liberdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. .
- DUMONT, L. **O individualismo**. Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- FAORO, R. A questão nacional: a modernização. **Estudos Avançados**, v. 6, n. 14, p. 7-22, 1992.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MIRANDA, F. L. José Vasconcelos. Apóstol de la educación. **Casa del Tiempo**, v. 3, n. 25, p. 11-14, 2009.
- MOACYR, P. **A instrução e o Império** (subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1888). São Paulo: Ed. Cia. Nacional, 1937. (v. II, Coleção Brasileira).
- NUNES, C. **(Des)encantos da modernidade pedagógica**. Uma releitura das trajetórias e da obra de Cecília Meireles (1901-1964) e Gabriela Mistral (1889-1957). Relatório apresentado ao CNPq - Rio de Janeiro. Niterói, 2009.

PIMENTA, J. Leitura e encantamento: a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. In: NEVES, M. S.; LOBO, Y. L.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, 2001. p. 105-120.

LEITE, J. L.; ALVES, C. **Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas**. (Col. Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil). Vitória: Udufes/SBHE, 2011.

ROCHA, M. B. M. Posfácio – Anísio Teixeira ou projeto mais feliz de moderno. In: TEIXEIRA, A. (Ed.). **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 201-229.

ROCHA, M. B. M. **Educação conformada**. a política pública de educação no Brasil – 1930/1945. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

ROCHA, M. B. M. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista (FAE - UFMG)**, v. 28, n. 3, 2012. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300011&lng=en&nrm=iso)

[script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300011&lng=en&nrm=iso)>. access on: Feb. 11, 2014.

SARTORI, G. **A teoria da democracia revisitada**. São Paulo: Ática, 1994. v. 2

SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Editora 34, 2000.

TEIXEIRA, A. **A Educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1956.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

Received on October 18, 2013.

Accepted on November 4, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.