

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DE SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANDRÉ LUIZ DA MOTTA SILVA**

**UMA ESCOLA PARA A DEMOCRACIA:  
ESTADO, ESCOLA PÚBLICA E ESTABILIDADE  
SOCIAL EM ANÍSIO TEIXEIRA (1930-1960)**

**CAMPO GRANDE/MS  
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil).

Silva, André Luiz da Motta.

Uma escola para a democracia: Estado, escola pública e estabilidade social em Anísio Teixeira (1930-1960). André Luiz da Motta Silva – Campo Grande, 2011. 194 f.; 30 cm.

Orientador: Silvia Helena Andrade de Brito.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Anísio Teixeira. 2. Escola Pública. 3. Estado Democrático. I. Brito, Silvia Helena Andrade de.

**ANDRÉ LUIZ DA MOTTA SILVA**

**UMA ESCOLA PARA A DEMOCRACIA: ESTADO, ESCOLA PÚBLICA  
E ESTABILIDADE SOCIAL EM ANÍSIO TEIXEIRA (1930-1960)**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Helena Andrade de Brito.

**CAMPO GRANDE/MS  
2011**

**ANDRÉ LUIZ DA MOTTA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para a obtenção do título de Mestre.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS



Prof. Dr. José Claudinei Lombardi / UNICAMP



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarita Victoria Rodriguez / UFMS

Campo Grande, 06 de maio de 2011

Aos meus amados pais Justino e Nélia, pelo amor e carinho que sempre me dedicaram e pelo apoio e estímulo constantes à realização de meus estudos. Às minhas amadas irmãs Adélia e Adriana, pelas ajudas, pela força e pelo carinho que sempre me deram.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao meu Deus, por ter me ajudado e me dado forças para chegar até aqui e que, em nome de Jesus, me fará voar ainda mais alto.

Agradeço aos meus grandes amigos Maria Lucia Paniago, Jorge D'Ávila, Alice Felisberto, Daniel Estevão de Miranda e Eli Narciso Torres, pelas inúmeras vezes que pegaram no meu pé como forma de demonstrar sua amizade e por estarem ao meu lado durante esses anos em que aprendi e desaprendi muitas coisas. Aos amigos, Fernando Barcellos, Thais Moraes, Wagner Silvestre e Eduardo Silva da linha de pesquisa “História, Políticas e Educação”. Gostaria, em especial, de agradecer profundamente aos meus amigos Daniel Estevão, Alice Felisberto, Maria Lucia Paniago e Leonardo Borges Reis por terem me ajudado incansavelmente e por todos os elogios que sempre me incentivaram a continuar a caminhada. Vocês todos são bênçãos que Deus, em nome de Jesus, derramou sobre minha vida. Amo todos vocês.

Agradeço aos professores do Mestrado: Antônio Carlos do Nascimento Osório, David Victor-Emmanuel Tauro, Élcia Esnarriaga de Arruda, Fabiany de Cássia Tavares Silva e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes. Agradeço também a Jacqueline Mesquita de Almeida, pelas broncas, pelo carinho e ajudas.

A professora Dr<sup>a</sup>. Silvia Helena Andrade de Brito por ter aceitado me orientar e pelo tempo dedicado além do zelo e atenção que foram indispensáveis para que este trabalho pudesse se concretizar.

Agradeço especialmente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, cujo auxílio financeiro foi indispensável para a realização desta pesquisa.

O meu muito obrigado a todos e todas que comigo compartilharam sonhos, frustrações, amizade, tempo, tristezas e alegrias.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o pensamento social e pedagógico de Anísio Teixeira. O recorte da pesquisa compreende o período entre 1930 e 1960, momento de inflexão na história brasileira em direção a sua plena constituição enquanto sociedade capitalista e industrial. O objetivo principal é problematizar a relação entre as ideias e propostas educacionais anisianas e as transformações mais amplas pelas quais a sociedade brasileira estava passando no período compreendido por este estudo, apresentando e discutindo os aspectos que marcam e fundamentam o pensamento anisiano em suas reflexões sobre as relações entre a função social da escola pública, o papel do Estado em matéria de educação e a constituição da moderna sociedade democrática e capitalista no Brasil de meados do século XX. O material de análise básico foram os textos de Anísio Teixeira, bem como os estudos a ele dedicados. A pesquisa foi, portanto, basicamente bibliográfica. As bases teórico-metodológicas da análise situam-se no campo do materialismo histórico, na medida em que se tenta estabelecer as conexões entre o pensamento de um autor específico enquanto parte de uma totalidade histórica em movimento.

**Palavras-chaves:** Anísio Teixeira; Escola pública; Estado democrático.

## ABSTRACT

This research has as theme the social and pedagogic thought of Anísio Teixeira. The focus of research involves the period between 1930 and 1960, moment of inflection in Brazilian history in direction to its plenty constitution as industrial and capitalist society. The principal aim is to debate the relationship between the Anísio Teixeiras's educational ideas and proposals and the broader transformations by which the Brazilian society was passing trough in the period embraced by this study, presenting and discussing the traces that mark and founding the Anísio Teixeira's thought in his reflexions about the relations between the public school social function, the role of State relating the education and the constitution of the modern democratic and capitalist society in Brazil of the mid of 20<sup>th</sup> century. The basic materials for analysis were the Anísio Teixeira's texts, and the studies dedicates to him too. The research was, therefore, bibliographic basically. The theoretical-methodological basis of analysis are in the field of historical materialism, since this work try to establish the connections between the thought of one specific author as part of a moving totality .

**Key-words:** Anísio Teixeira; Public School; Democratic State.

Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.

Anísio Teixeira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1. O problema de pesquisa .....	11
2. Anísio Teixeira: uma pequena biografia .....	12
3. O estado da arte dos estudos sobre Anísio Teixeira .....	14
4. Algumas observações acerca do tema proposto .....	27

### **CAPÍTULO I**

<b>1 Dos antecedentes do estado novo ao nacional-desenvolvimentismo (1930-1960).....</b>	<b>31</b>
1.1 Dois momentos de um novo caminho: o processo de industrialização e a “Revolução de 1930” .....	31
1.2 O ideal de Getúlio Vargas de um novo projeto de nação: um Estado Novo para um novo Brasil .....	33
1.3 O Segundo Governo Vargas: as implicações da herança do Estado Novo e da sinuosidade da era Dutra para a política econômica nacional (1945-1950) ..	45
1.4 O nacionalismo econômico e a estabilidade social: os anseios de um novo e velho Getúlio para um novo e velho Brasil (1951-1954) .....	52
1.5 O desenvolvimentismo do governo Juscelino Kubitschek: os desafios da estabilidade econômica, política e social para o Brasil do futuro (1956-1960)	60
1.6 A questão educacional e as políticas do Estado no Brasil de 1930-1960 .....	70
1.6.1 A educação no Brasil antes dos anos 1930 .....	70
1.6.2 A educação no Brasil pós “Revolução de 1930” (1930-1937) .....	71
1.6.3 A educação no Brasil do Estado Novo (1937-1945) .....	77
1.6.4 A educação no Brasil do nacional-desenvolvimentismo (1946-1960)	79

### **CAPÍTULO II**

<b>2 Uma escola pública para a democracia .....</b>	<b>87</b>
2.1 Um ideal educacional para uma nova ordem: o pensamento de Anísio Teixeira nos anos 1930 .....	87
2.2 A escola numa sociedade em transição .....	90
2.3 A escola brasileira na concepção anisiana: a escola progressiva é uma escola para todos .....	96
2.4 Estado e educação: a proposta anisiana .....	112

## **CAPÍTULO III**

<b>3 Educação não é um privilégio: a defesa de uma escola pública para a estabilidade social .....</b>	<b>128</b>
3.1 O pensamento de Anísio Teixeira no Brasil desenvolvimentista .....	128
3.2 Educação não é um privilégio: a necessidade da educação na formação do “novo homem comum” .....	130
3.3 Uma escola pública para estabilidade social: a necessidade da reconstrução anisiana .....	139
3.4 Educação e Estado: a proposta anisiana de uma escola pública nacional ....	156
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	 <b>178</b>
 <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	 <b>189</b>

## INTRODUÇÃO

### 1. O problema de pesquisa

O tema proposto para esta pesquisa diz respeito ao pensamento educacional de Anísio Teixeira em relação à defesa da função social da escola pública, no período entre os anos 1930 até 1960. Mais especificamente, o objeto deste trabalho abarca a relação entre os ideais educacionais anisianos e o desenvolvimento do universo ideológico exigido pela consolidação do capitalismo em sua fase monopólica no Brasil da primeira para o início segunda metade do século XX, isto é, do primeiro período varguista ao nacional-desenvolvimentismo.

Sendo assim, ao delimitar-se a problemática deste estudo, levou-se em conta, como objetivo geral do mesmo, problematizar a análise de Anísio Teixeira sobre as relações entre a função social da escola pública e os processos engendrados pelo movimento de consolidação da sociedade e do Estado capitalista no Brasil. Como objetivos específicos procurar-se-á analisar:

1. o papel e importância atribuídos por Anísio Teixeira à escola pública na formação do “novo homem” para a sociedade rumo à democracia;
2. de que forma compreende o papel do Estado em matéria de educação, isto é, no sentido de promover a universalização das oportunidades educacionais;
3. o papel assumido pela questão da estabilidade social e sua relação ou vinculação à defesa da escola pública no discurso pedagógico anisiano.

Apresentados esses parâmetros de pesquisa, faz-se necessário expor, em sequência, outros aspectos que justificam e ajudam a entender os motivos que levaram ao estudo do pensamento pedagógico de Anísio Teixeira e a delimitação do momento histórico (1930-1960). Esta exposição tem como objetivo mostrar como os critérios adotados na escolha dos temas e na forma de encará-los estão intrinsecamente ligados às questões teórico-metodológicas levantadas pelo pressuposto de que a análise da temática abordada deve partir do entendimento do movimento da história, e sendo assim, da marcha global do modo de produção e reprodução do sistema do capital.

## 2. Anísio Teixeira: uma pequena biografia

Anísio Espínola Teixeira nasceu em Caitité (BA), em 12 de julho de 1900<sup>1</sup>. Filho de uma influente família baiana, estudou em colégio jesuíta, quase chegando a tornar-se clérigo, mas devido às pressões do pai, que desejava que Anísio seguisse os seus passos na política, acabou dando novos rumos para sua vida. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922. Entre 1924 e 1928, foi diretor-geral de instrução do governo da Bahia, cargo no qual pode promover uma reforma do ensino naquele estado. Logo depois de terminada esta experiência, foi para os Estados Unidos, onde obteve, em 1929, o título de *Master of Arts* (mestre em educação) pelo *Teachers College* da Universidade de Colúmbia, no qual estudou e teve contato com a filosofia social e as ideias pedagógicas de John Dewey e Willian Kilpatrick, que influenciariam decisivamente em suas reflexões e interpretações sobre a sociedade e realidade educacional brasileiras.

Ao retornar, em 1931, Anísio passou a trabalhar no recém-criado Ministério da Educação e Saúde, no qual se envolveu em projetos direcionados ao processo de reorganização do ensino secundário. Nesse período, assumiu a presidência da Associação Brasileira de Educação (ABE), onde, ao lado de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros intelectuais e educadores, tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, importante documento da história da educação brasileira, que procurava defender a ideia de uma escola pública gratuita, laica e obrigatória. Como consequência, foi fortemente criticado pela Igreja Católica e seus intelectuais, pois os pressupostos político-pedagógicos do projeto educacional católico eram totalmente adversos aos seus.

Por ter muita afinidade com Pedro Ernesto Batista, prefeito do Distrito Federal (Rio de Janeiro), Teixeira assume o cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Estado da Guanabara entre os anos de 1931 e 1935. Pôde então promover mudanças na estrutura educacional da cidade que acabaram por estimular a fundação de novos estabelecimentos de ensino. De todas as suas iniciativas, a mais audaciosa pode ser considerada a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF), que foi amplamente criticada pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema e por muitos intelectuais representantes do pensamento católico conservador, entre eles, Alceu Amoroso Lima.

---

<sup>1</sup> Pretende-se expor sucintamente a biografia de Anísio Teixeira. Para um maior entendimento dos momentos que marcaram sua vida, sugerem-se os trabalhos de AZEVEDO (1960), ROCHA (2002), VIANA FILHO (1990) e NUNES (1999; 2000).

Durante a ditadura do Estado Novo, Anísio Teixeira se viu obrigado a afastar-se do cenário público, devido à perseguição política que veio a sofrer, retornando para o sertão baiano, onde dedicou-se exclusivamente aos seus negócios privados. Já em 1946, morando na Europa, torna-se conselheiro da UNESCO. No ano seguinte, de volta ao Brasil, assumiu o cargo de Conselheiro de Ensino Superior, ficando somente por um período de experiência, devido ao convite do governador Otávio Mangabeira, para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, onde permaneceu até o início da década de 1950. Ainda na mesma década, teve a iniciativa de conduzir a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, denominado Escola-Parque, no bairro da Liberdade. No ano de 1950 houve a inauguração dessa escola que o projetou internacionalmente e que procurava fornecer às crianças dessa região pobre de Salvador uma educação integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania.

Em 1951, retorna ao Rio de Janeiro onde assume cargos importantes no cenário educacional brasileiro, os de secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964. Nesse contexto, teve a possibilidade de criar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e seus Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs - SP, RJ, MG, BA e PE), com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Foi um dos principais idealizadores da UnB, instituída em 1961, cuja reitoria assumiu em 1963 - quando seu Reitor Darcy Ribeiro precisou afastar-se para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. Foi, nesse mesmo período, integrante do Conselho Federal de Educação (CFE), permanecendo até o ano de 1964.

Em 1964, após o golpe político-militar, Anísio foi afastado de suas funções e aposentado compulsoriamente. Embarcou para os Estados Unidos e passou a lecionar, nos anos seguintes, em universidades norte-americanas. Ainda em 1964, deu aulas na *Visiting Scholar* na *Columbia University*. Em 1965, passou a lecionar na *New York University* e, em 1966, na *University of California*. Regressa ao Brasil em 1967, quando reintegrou-se ao CFE. Atuou como consultor da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Companhia Editora Nacional, editando e reeditando antigos trabalhos seus, entre os anos de 1969 e 1970.

Anísio Teixeira sofreu um acidente mortal, em circunstâncias até hoje não esclarecidas, no Rio de Janeiro, em 11 de março de 1971. Mesmo após sua morte, sua obra

continuou em ação. Em edição póstuma foi publicado seu livro “Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969”<sup>2</sup>.

### **3 O estado da arte dos estudos sobre Anísio Teixeira**

Em quase todos os trabalhos que se propõem analisar a obra anisiana é possível, de alguma forma, encontrar capítulos ou trechos onde o papel do Estado em matéria de educação e a visão da função da escola pública em Anísio Teixeira estão relacionados a uma tentativa de redução das injustiças sociais, a uma tentativa de equalização social, via escola. Mas, nenhum desses estudos parece traçar especificamente uma linha de raciocínio, na qual o papel da escola pública e as relações entre Estado e sociedade, na construção de uma sociedade democrática e estável, seja o ponto central. Nenhum dos trabalhos se dedica, mais especificamente, a procurar entender a função social estabilizadora da escola pública, ligada às atribuições do Estado na sociedade democrática e moderna, no pensamento social e educacional de Anísio Teixeira.

A tarefa de empreender qualquer pesquisa sobre o pensamento social e político-pedagógico de Anísio Teixeira implica, certamente, além do estabelecimento de um diálogo com suas obras, o diálogo com seus comentaristas. O olhar analítico dos comentaristas, buscando demonstrar a validade de suas posturas teórico-metodológicas, a legitimidade de suas matrizes interpretativas, constrói, além do conhecimento sobre o tema abordado, todo um conjunto de representações em torno da imagem do intelectual e educador Anísio e de sua obra. Essa realidade evidencia a necessidade de uma postura histórico-crítica diante do quadro de adjetivações por eles projetadas sobre a figura deste pensador social, ou seja, de situá-las e compreendê-las como respostas de interpretações determinadas teórica e historicamente.

A produção que se dedica a analisar o pensamento e a ação, a vida e a obra, de Anísio é multifacetada e compreende desde biografias, depoimentos, monografias, até todo um conjunto de publicações e reflexões que permeiam, principalmente, os campos da historiografia e sociologia da educação. O levantamento da produção sobre Anísio Teixeira, demonstra a existência de um mais que considerável universo de publicações, impõe limitações às análises que se seguem, isto é, fez-se necessário um recorte que, mesmo não contando com um exame de toda a produção encontrada, procura revelar a multiplicidade de

---

<sup>2</sup> Nos anos 1990-2000, com o apoio da Capes e da Fundação Anísio Teixeira, sua obra foi reeditada pela Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Editora UFRJ).

possibilidades de análise que a obra (pensamento e ação) de Anísio Teixeira suscita historicamente.

Os primeiros trabalhos publicados sobre Anísio provem da década de sessenta, momento em que sua imagem de intelectual engajado ganha destaque graças a sua participação na campanha em defesa da escola pública e nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa produção se dedica, principalmente, a apoiar as ideias defendidas pelo pensador. São geralmente coletâneas com os testemunhos de intelectuais, contemporâneos de Anísio Teixeira, que se vêem convocados a comentar e refletir sobre aspectos de sua obra e vida. Um exemplo desse gênero de publicação é o livro “Anísio Teixeira: pensamento e ação” (1960). Este livro, organizado por Fernando de Azevedo, constitui um volume comemorativo dos 60 anos de nascimento de Anísio Teixeira, contendo depoimentos e análises de vários intelectuais brasileiros sobre a personalidade e a obra do educador. Nele surgem várias representações da imagem de Anísio, como por exemplo: o reconstrutor, o apóstolo, o liberal, o apaixonado, o otimista crítico, o idealizador, o pensador, o filósofo, o guerreiro, o cientista, o homem de pensamento e ação, etc.

Após o falecimento de Anísio, em 1971, as produções sobre sua vida e obra têm um momento de expansão. A necessidade de eternizar sua imagem faz despontar obras devotadas a imortalizar seu pensamento e ação. Entre estas publicações, as biografias escritas por Gouveia Neto (1973) e Lima (1978) vêm sustentar a perspectiva já consolidadas pelos comentaristas dos anos 60, ou seja, a visão do intelectual e administrador público, do missionário da educação, contribuindo para reforçar a concepção de Anísio Teixeira como um intelecto engajado e polêmico e, também, como um modelo exemplar de caráter, de vida e obra.

Em seus escritos Gouveia Neto (1973), autor da primeira biografia dedicada à obra de pensamento e ação de Anísio Teixeira, procura deter-se, mais especificamente, nas contribuições do educador à administração e ao planejamento educacionais. Enquanto Lima (1978) busca construir uma biografia do educador, em que se destacam os comentários sobre as influências, na formação de um verdadeiro "Estadista da Educação" - no caso, Anísio Teixeira - da família, da cidade natal, da formação e crises religiosas, e da tradição filosófica norte-americana.

Estas obras são um primeiro passo para a produção mais especificamente acadêmica, ou seja, para as produções que passam a despontar no âmbito universitário. No interior dos cursos de pós-graduação, dos anos 1970 até o fim dos 1990, os contornos da obra anisiana passam a ser analisadas e delineadas com maior profundidade. Mesmo com pretensões e

inquietações distintas, as produções desse período mantêm, em grande medida, e até mesmo contribuem, para o reforço de antigas representações sobre o pensamento e ação em Anísio Teixeira, ou seja, há ainda, uma visão (preponderante): do pensador polêmico, da figura singular, do democrata obstinado, do incompreendido, etc. Com menor frequência existem, também, aquelas que expressam a imagem anisiana como a do: liberal, tecnocrata/burocrata, conservador, incoerente, etc.

A exposição das obras que se segue a partir de agora, se dividirá entre, num primeiro momento, aquelas que se enquadram na produção e interpretação que se pode considerar como hegemônica, isto é, aquelas que exercem maior influência sobre o conjunto da produção, que cimentam uma determinada forma de interpretar Anísio Teixeira. Estas obras são as que procuram destacar a visão dominante expressa no parágrafo anterior. Em seguida, partir-se-á para a produção que se preocupa em desconstruir a imagem prevalecente sobre o pensamento e ação anisianos, ou seja, os estudos que se dedicam a construir uma visão de Anísio como um pensador contraditório e determinado, historicamente.

De acordo com a exposição anterior, o primeiro trabalho a ser exposto é o de Geribello (1977), que procura apresentar as principais ideias de Anísio Teixeira fornecendo dados biográficos referentes à formação do educador e uma sistematização de sua concepção do homem, do mundo e do universo. Geribello (1977) pretende, ainda, demonstrar a importância do encontro do educador baiano com a filosofia de John Dewey, examinando o modo pelo qual o primeiro, um educador comprometido com os pressupostos da filosofia tomista, teria absorvido as contribuições do funcionalismo e do pragmatismo. Geribello (1977) reconhece que as dificuldades de elaboração de um estudo sobre a obra de Anísio residem, principalmente, na seleção dos textos a serem analisados (devido à multiplicidade de temas e problemas que o pensador se propôs a investigar e refletir), ao elaborar um cuidadoso levantamento bibliográfico, tem como objetivo pôr em relevo a multiplicidade de aspectos que perpassam e preenchem a intrincada obra anisiana.

Para tal percurso, Geribello (1977) estabelece como primeiro objetivo do texto, como o próprio título da obra indica “Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra”, sistematizar, de modo mais homogêneo, a produção anisiana. Além disso, a autora tem a preocupação de, ao entender Anísio como um pensador vinculado às circunstâncias históricas vivenciadas que o levaram a elaborar sua obra, dividir o livro em três momentos ou partes: a primeira dedicada ao Homem, com relatos de sua biografia, formação intelectual e aspectos de sua atividade na vida pública brasileira; a segunda dedicada ao Administrador, incide sobre a atuação de Anísio nas esferas do Estado, as medidas e reformas pensadas e implementadas;

a terceira dedicada ao Pensador, aponta para as questões consideradas fundamentais na sua abordagem teórico-metodológica (o dualismo, a modernidade, a democracia, a sociedade liberal, a ciência, a educação, a relação experiência e inteligência, a escola, etc.). Estas divisões são justificadas como forma de compreender o pensador Anísio Teixeira, no conjunto de sua ação e pensamento, o que caracterizaria um segundo objetivo proposto por Geribello.

Geribello (1977) procura, ao longo de sua exposição, formular certas proposições que vão construir a imagem de Anísio como um pensador que, absorvido pelos temas educacionais, converte-se em filósofo preocupado em refletir sobre assuntos que se lhe apresentam como problemas. Ao final do livro há uma bibliografia sistematizada, cronologicamente, dos escritos anisianos e de textos sobre o pensador. Deve-se considerar a obra de Geribello uma das primeiras tentativas, senão a primeira, de compreender, a partir de critérios históricos e menos memorialistas, o pensamento e a obra anisianos.

O estudo de Schaeffer (1988), não tem como objetivo estabelecer uma sistematização, como o faz Geribello (1977), mas, analisar o pensamento e a ação educacionais de Anísio Teixeira no período compreendido entre 1924 e 1935. Para tal, Schaeffer busca demonstrar que neste período inicial da carreira do educador teriam se definido os princípios fundamentais de seu pensamento e concepções educacionais. Há no texto, como sugere o título da obra, “Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações”<sup>3</sup>, um objetivo de traçar o perfil do educador, acompanhando o processo de formação de seu pensamento pedagógico, desde sua origem até sua elaboração mais amadurecida, de modo a tornar compreensíveis as raízes da inspiração liberal anisiana e o sentido democrático de seus ideais educacionais e realizações.

A questão central do estudo<sup>4</sup> de Nunes (2000) está na construção da identidade do educador Anísio Teixeira. Nunes compreende que a necessidade de problematização da biografia de Anísio Teixeira, num momento crucial de seu percurso intelectual e profissional (1900-1935), leva à análise de como este educador forjou sua opção pela educação na organização da própria identidade subjetiva. O foco sobre o sujeito singular acarretou a redescoberta do sujeito coletivo, abrindo a possibilidade de uma leitura de Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal, por ele conduzida entre 1931 e 1935, sob o enfoque da estruturação de um campo de identificação dos educadores profissionais. Nunes elabora uma reavaliação do papel de Anísio como intelectual na complexa batalha pela democratização da

---

<sup>3</sup> Trabalho originalmente apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1975, como dissertação de mestrado.

<sup>4</sup> Trabalho originalmente apresentado à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1991, como tese de doutorado.

cultura (nas décadas de 1920 e 1930), apontando, neste trabalho, para a importância de uma perspectiva metodológica capaz de desvendar a rede de saberes e poderes que tece a cidade moderna e constitui um campo de possibilidades, em parte criado pela reforma, mas, que largamente a ultrapassou. É uma pesquisa de fôlego, com mais de 600 páginas, que tende a criticar as produções anteriores, atribuindo aos primeiros trabalhos de comentário do pensamento anisiano um peso de depoimentos oscilantes entre um caráter exegetico e laudatório e, as produções subseqüentes<sup>5</sup>, um caráter formalista, uma interpretação simplista e forçada, um reducionismo pautado num marxismo mais ou menos ortodoxo<sup>6</sup>.

Ao mesmo tempo em que critica os estudos biográficos anteriores pelos excessos de adjetivações construídas em torno de Anísio Teixeira, Nunes propõe superá-las através de uma postura teórico-metodológica, um tanto contraditória, na medida em que, buscando ir além das “barreiras simbólicas erguidas pelas representações instituídas” (NUNES, 2000, p. 43) que limitariam as análises do historiador e validade da historiografia, apóia-se no arcabouço de reflexões que abrangem os campos da Antropologia e Sociologia do Conhecimento, por meio de obras como as de Geertz, Berger e Luckmann, Bourdieu, entre outros, alega-se que estas “permitiriam interrogar o lugar simbólico da construção do sujeito e das suas práticas [...] a elaborar uma descrição densa” (Ibid., p.44). E realmente é isso que o trabalho acaba se tornando, uma descrição densa que, tiradas as contribuições relativas à busca de depoimentos e documentação, relevantes e originais, acaba numa produção mais poética do que clara e objetiva, o que parece ser consequência de um ecletismo, o qual é defendido por Nunes, não como um ecletismo, mas pelo contrário, como um pluralismo, que, como um pêndulo, por vezes, volta-se para uma história social ou para uma história individual.

Essa postura, como expressa Nunes (2000, p. 43), é adotada, primeiramente, com vistas à “resgatar a originalidade do sujeito Anísio, num esforço para ver esse educador burguês não apenas no horizonte de sua classe, mas principalmente, vê-lo com base em sua prática”. Nunes indica, em seguida, que ocorria a necessidade de “um deslocamento do sujeito-singular para o sujeito-coletivo” que implicaria na apreensão de Anísio enquanto “organizador de homens e instituições que comandariam, nas décadas de vinte e trinta, um projeto de escolarização da sociedade”. As digressões entre duas “histórias” (individual e social) e a tentativa de entender a ação ou prática anisiana, perdem-se num mar de informações que, embora relevantes, recaem num universo subjetivista que não vai muito

---

<sup>5</sup> Em especial os trabalhos de Gandini (1980) e Mirene Teixeira (1985).

<sup>6</sup> NUNES, 2000, p. 25-30.

além de uma nova forma de biografar Anísio, isto é, resulta numa biografia intelectual permeada por particularidades da vida pessoal, que não chega a “iluminar as sombras persistentes” sobre o pensamento e ação anisianos, como pretendia Nunes (2000, p.42).

O trabalho de pesquisa realizado por Mendonça (2002) procura discutir a experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF), idealizada e instituída por Anísio Teixeira e que esteve em atividade na cidade do Rio de Janeiro de 1935 a 1939<sup>7</sup>. Mendonça procura analisar essa experiência universitária no interior do pensamento de Anísio e na esfera da Reforma de Ensino promovida por este educador no Distrito Federal, entre 1932 e 1935. A autora busca sustentar a ideia de que a UDF foi o ponto culminante de um processo que se iniciou com a "transformação ampliativa" da antiga Escola Normal da cidade do Rio de Janeiro em Instituto, constituindo-se, de fato, em uma "Universidade de Educação". Para tal, Mendonça compreende a necessidade de se confrontar a concepção de universidade que deu forma a esta experiência com a concepção da Universidade do Brasil, instituída em 1939, por iniciativa de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde, o que veio a evidenciar o verdadeiro embate que se estabeleceu entre os dois projetos, que se vinculavam às diferentes propostas de reconstrução nacional (uma democrática e outra autoritária) no âmbito das quais a educação - e, especificamente a formação dos quadros governantes, isto é, das elites - ocupava, indubitavelmente, uma posição central. Este estudo é interessante na medida em que demonstra a preocupação de Anísio para com a formação universitária dos profissionais da educação, ou seja, por dar destaque às questões que envolvem a relação entre universidade e formação de professores, entre ciência, educação e o projeto anisiano de universidade pública.

O estudo empreendido por Xavier (1999), que não trata especificamente de Anísio Teixeira, mas que, aborda a importância do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), fruto do ideal anisiano da junção entre as pesquisas em ciências sociais e as pesquisas educacionais, num mesmo lócus de reflexão, pretende examinar a dinâmica institucional do CBPE, instituição criada em 1956, sob a liderança de Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>8</sup>. Xavier parte do pressuposto de que o CBPE funcionou como núcleo de atuação de educadores e cientistas sociais interessados em estruturar um campo cultural no país e, dentro deste, consolidar as identidades específicas de suas áreas de atuação, segundo parâmetros de racionalidade científica, busca destacar os aspectos mais significativos da produção e do desenvolvimento

---

<sup>7</sup> Trabalho originalmente apresentado à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1993, como tese de doutorado.

<sup>8</sup> Trabalho originalmente apresentado à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1999, como tese de doutorado.

das pesquisas científicas, educacionais e sociais, desenvolvidas nos Centros, recuperando toda uma reunião de esforços relevantes tanto para a produção teórico-metodológica, quanto para a intervenção prática, no campo da educação. Ao tentar reconstituir o debate intelectual que envolveu essa experiência, Xavier destaca que as relações entre educação, projeto nacional e legitimidade científica estiveram envoltas pelo cenário histórico conturbado dos anos 1950, ou seja, pelo ideal desenvolvimentista e pelo agitado campo intelectual. É esse ambiente de efervescência intelectual que, para Xavier, a questão da identidade do campo educacional surge e evidencia-se através da necessidade de reconstituição de sua história, da atuação de seus agentes e do conjunto de realizações teóricas e práticas que fazem parte de seu movimento de (re)elaboração. A figura de Anísio Teixeira salta nessa pesquisa como um importante elemento no processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil, tendo em vista que o projeto anisiano de unir cientistas sociais e educadores em torno de pesquisas educacionais foi uma das mais significativas tentativas, porém, pouco reconhecida, de construir um campo, através do Estado, de atuação para as ciências sociais no país.

Viana Filho (1990) retoma a tradição das produções biográficas sobre Anísio Teixeira. Esta obra procura ilustrar, através das correspondências de Anísio, por meio de depoimentos de intelectuais que o conheceram e testemunharam as suas lutas e inquietações pela modernização da educação e cultura no país, a vida de um intelectual e homem de ação polêmico, que problematizou os temas e os rumos da educação pública no Brasil. O texto não traz reflexões aprimoradas, apenas constrói uma narrativa, através de fatos e falas, da imagem anisiana de intelectual polêmico, incompreendido e admirado.

Entre as produções consideradas, anteriormente, como as que se dedicam a desconstruir a imagem apologética do pensamento e ação anisianos, os trabalhos de Gandini (1980), Mirene Teixeira (1985) e Barreira (1989) são as expressões mais incisivas das críticas ao pensamento social e político-pedagógico de Anísio Teixeira. As produções não-biográficas descritas acima, procuram, sempre que possível e pertinente, desqualificar essas produções, não hegemônicas, atribuindo às mesmas um caráter dogmático e a pecha de marxismo mais ou menos ortodoxo. Mesmo não sendo adeptas das representações dominantes sobre Anísio, tais produções sempre estão presentes entre os trabalhos consultados pelas pesquisas mais aprofundadas, isto é, mesmo aqueles estudos que não concordam teórica e metodologicamente com a forma de apresentação da obra anisiana nessas produções, não podem deixar de discuti-las e analisar suas considerações.

Talvez a representante de maior expressão no conjunto dessa produção, poder-se-ia dizer, contra-hegemônica, seja a obra de Gandini (1980), intitulada: “Tecnocracia, capitalismo

e educação em Anísio Teixeira”<sup>9</sup>. Nela, Gandini procura inquirir sobre os alicerces teóricos e as implicações políticas da obra e da atuação anisianas no período de 1930-1935. Sustentando a noção de que as propostas escolanovistas, em seu conjunto, teriam representado um esforço de aplicação da razão instrumental ao âmbito escolar, visando difundir a ideologia da ciência como único critério de verdade, Gandini esforça-se para demonstrar que tal fato estaria associado ao caráter eminentemente técnico com o qual os escolanovistas procuraram revestir e legitimar sua prática. Além disso, Gandini é enfática em evidenciar os compromissos de Anísio Teixeira com a pedagogia deweyana e com os pressupostos e valores da corrente de pensamento liberal conservador norte-americano.

Compreendendo dialeticamente o pensamento e a ação de Anísio Teixeira, Gandini quer provar que as reflexões anisianas são frutos de uma falsa consciência da realidade, ou seja, da ótica burguesa que reveste as ideias do pensador social, de sua forma elitista de encarar a sociedade, de suas propostas reformadoras fora do lugar, de seu posicionamento liberal-pragmático, como uma postura crítico-conservadora em oposição ao liberalismo clássico e, como movimento de superação do mesmo. Um aspecto interessante em Gandini está na explicação dada ao afastamento de Anísio da vida pública estatal. Para ela, a exclusão do intelectual foi um sacrifício necessário do governo central para satisfazer aos interesses de uma política de conciliação num “Estado de compromisso”, isto é, para manter o compromisso entre as frações de classe dominantes, a burguesia industrial progressista e o Estado se viram obrigados a obliterar um intelectual que, por mais que se ligasse organicamente à ideologia por eles defendida e socializada, por mais que contribuísse para legitimação e construção de seu discurso hegemônico, colocava numa situação desconfortável frações dominantes tradicionais, as oligarquias e o clero, tendo como consequência, a frustração dos ideais educacionais e democráticos anisianos em detrimento do arrefecimento dos ânimos das forças conservadoras, indispensáveis, nesse momento, ao exercício da dominação por parte das classes economicamente dominantes.

Há em Gandini uma herança interpretativa de seu orientador, Maurício Tragtenberg, que se caracteriza pela análise das esferas de administração em suas determinações econômico-sociais. O interesse de Gandini pela burocracia e pela ação tecnocrática, por encarar Anísio como um tecnocrata, resvala numa postura metodológica característica da sociologia compreensiva weberiana que se manifesta numa das principais obras de seu

---

<sup>9</sup> Trabalho originalmente apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 1979, como dissertação de mestrado.

orientador<sup>10</sup>. Parece haver em Gandini um diálogo interessante, através do pensamento social de Anísio Teixeira, entre Marx e Weber (via Tragtenberg), o primeiro dando o aporte para a apreensão da estrutura econômico-social (a base material) ao passo que o segundo viés fornece os elementos de compreensão das ações, enquanto ação social, na esfera da superestrutura político-ideológica da sociedade capitalista. Por mais que as obras de Max Weber não façam parte das referências da obra em questão, seu pensamento parece fazer presença.

Em suma, Gandini conclui demonstrando que a ação de Anísio assumiu contornos tecnocráticos próprios ao cenário político, ao espaço de ação estatal propiciado pela primeira metade da década de 1930, sem, contudo, perder de vista a importância de seu pensamento e ação enquanto partes de uma obra pública com consequências historicamente importantes, que foram ao encontro ou de encontro aos interesses do Estado capitalista e forjaram a mentalidade de boa parte dos intelectuais da educação no Brasil, mas, como tudo que é histórico, devem ser superados.

O estudo de Mirene Teixeira (1985), intitulado “O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira”<sup>11</sup>, pretende compreender dialeticamente, por meio do exame da obra anisiana, num período que vai de 1930 até 1945, as relações entre o discurso pedagógico de Anísio e a estrutura social da qual seu pensamento é produto. Uma de suas preocupações reside em considerar o discurso pedagógico anisiano e sua prática, ou seja, sem perder de foco o ponto de interação na medida em que este as explica simultaneamente. Outro cuidado tomado por Mirene Teixeira é relativo à necessidade de sobrelevar a pura e simplista análise individual/biográfica, buscando entender Anísio Teixeira como a “expressão de um pensamento-limite em sua época” (Ibid., p. 11), como expressão de uma determinada visão de mundo, visão esta, determinada pelo pertencimento de classe. Essa questão é tratada a partir da noção de “intelectual orgânico”, do pensamento gramsciano.

Mirene Teixeira admite que, embora representante do liberalismo conservador e pragmático, Anísio mantém firme um ideal igualitário frente aos problemas educacionais, agindo sempre dentro das delimitações que marcam a “consciência possível” de seu grupo social, isto é, de sua classe. Ele desempenha assim, na visão de Mirene Teixeira, o papel de intelectual orgânico da burguesia industrial nascente, pois, mesmo tendo uma origem oligárquica, Anísio Teixeira comprometeu-se e buscou assimilar suas ideias aos valores tidos

---

<sup>10</sup> TRAGTENBERG, 1974.

<sup>11</sup> Trabalho originalmente apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1981, como dissertação de mestrado.

como legítimos pela burguesia em ascensão, procurando defender o ideal modernizador e científico da nova ordem social, os anseios de racionalidade e laicidade na atuação do Estado, elementos estes fundamentais à transição de uma sociedade agrária (oligárquica) para uma sociedade industrial (democrática), pela “via prussiana”, categoria do pensamento leninista apropriada por Gramsci e utilizada pela autora. Um aspecto interessante e revelador está no fato de que Gandini (1980) aponta um “interlocutor oculto” de Anísio, ou seja, a Igreja Católica e seus intelectuais no embate sobre a defesa de uma escola pública, pautada em valores científicos e laica. Na defesa dos valores liberal-democráticos, o educador, em seus escritos, evidencia a necessidade de formação de um novo homem, com uma mentalidade fundamentada na racionalidade científica e livre de preconceitos, entre eles, os religiosos. Esse novo homem deveria ser forjado por uma escola que, administrada racionalmente, cumpriria uma função de atenuadora dos conflitos de classe, numa sociedade, onde não havendo a superação da divisão e da luta de classes, reinasse, ao menos, um divisão democrática das classes.

Em síntese, Mirene Teixeira pretende avaliar a produção, pensamento e ação de Anísio Teixeira remetendo-a a totalidade das determinações históricas as quais esteve sujeita, isto é, destacando as ligações do discurso pedagógico anisiano com uma versão crítica do liberalismo clássico, ao sustentar que Anísio teria perseguido a superação dos limites de sua consciência de classe, ao procurar conciliar, enquanto intelectual orgânico, os interesses da burguesia industrial com os desejos de ascensão social da pequena burguesia e da classe trabalhadora, no processo de consolidação de um novo bloco histórico.

Um trabalho extremamente interessante sobre a configuração do pensamento anisiano é elaborado por Barreira (1989) em: “O dependentismo e o desenvolvimentismo na reflexão de Anísio Teixeira sobre a educação escolar no Brasil”. Nesse estudo, Barreira procura abordar as concepções dependentistas e desenvolvimentistas no que tange a educação, manifestas nas elaborações teóricas anisianas sobre o papel social da educação escolarizada no processo de reconstrução da sociedade nacional desde os anos 30, mas em especial nos 50, como objeto fundamental de análise. Barreira procura demonstrar como as relações de dominação vão se constituindo num processo em que o discurso político-pedagógico anisiano se articulou ao desenvolvimento do capitalismo na esfera nacional e no âmbito global.

Para desenvolver sua argumentação, Barreira tece amplas considerações sobre o processo de consolidação do capitalismo no Brasil. Ele ressalta que, enquanto o Brasil entrava num momento de consolidação do capitalismo sobre bases concorrentes, os centros hegemônicos do sistema capitalista empenhavam-se em concretizar outro mecanismo de

expansão do capital, isto é, consolidar a fase imperialista e monopolista. Como consequência desses deslocamentos há na sociedade brasileira um processo de reconstrução nacional, que na exposição de Barreira, implica na construção da hegemonia da burguesia nacional, em grande parte através do Estado, mas que não poderia dispensar a oportunidade de sedimentar sua dominação no universo da sociedade civil. Nesse caminho, a ideologia nacional-desenvolvimentista serviu de instrumento à burguesia nacional para a conformação da sociedade nacional ao projeto de desenvolvimento econômico por ela planejado e implementado nos anos 50.

O alcance dessa ideologia estende-se ao campo da educação, reforçando a convicção da necessidade de constituir homens aptos a atender as reivindicações do processo de desenvolvimento e, ainda, indispensáveis ao fortalecimento da Nação. Graças a essas imposições do movimento do capital, a burguesia nacional se vê obrigada a negociar a escola pública com as demais parcelas da população. Dessa forma, Barreira procura demonstrar que a burguesia nacional, para executar seu projeto de desenvolvimento econômico dependente e associado ao capital internacional, não necessitava do modelo de escola pública elaborado pelo pensamento de Anísio Teixeira, porém, a burguesia faz uso deste para consolidar seu domínio junto à sociedade civil, convertendo a educação escolar num mecanismo e espaço privilegiado para o exercício da dominação e do consenso, isto é, a escola se transforma numa máquina importante na construção da hegemonia burguesa no Brasil da década de 50.

Alguns aspectos do pensamento anisiano, ressaltados por Barreira, merecem consideração. Entre eles, os que se seguem procuram indicar (no discurso anisiano): a existência de uma filosofia do progresso que tem nas revoluções tecnológicas, industrial e democrática, as bases de sustentação e defesa da sociedade moderna; uma leitura histórica fundada numa visão evolucionista do mundo, que se encontra na origem do positivismo; a ideia de industrialização, como sinônimo de desenvolvimento; a crença na dinâmica do presente e na ordem das coisas; a necessidade de reorganização da educação escolar num mundo extremamente dinâmico, ou melhor, em constante reconstrução; a necessidade de relativização, por ser preciso diversificar a estrutura social como forma de conservar certos traços culturais; que as ideias de “transplantação cultural” e “superestrutura transplantada” atuam no discurso anisiano com o mesmo significado que o conceito de ideologia; as relações entre as concepções de Anísio, dos intelectuais do ISEB e da CEPAL em torno da compreensão do complexo colonial e da situação globalmente alienada.

Barreira evidencia, também, que mais do que um simples nacionalismo superficial, limitado a uma nacionalização simbólica da economia brasileira, Anísio Teixeira preocupa-se

com a formação de uma mentalidade cidadã para a moderna nação brasileira. A escola pública anisiana converte-se no elemento de mudança de mentalidade e de emancipação da nação, isso porque a sociedade moderna traz consigo um novo complexo de valores e de motivação social que só podem ser consolidados por meio desta instituição.

A educação torna-se, no discurso pedagógico de Anísio, mais do que uma questão de progresso ou desenvolvimento, mas, o principal instrumento de sobrevivência individual em um novo sistema social impessoalizado e superorganizado. Essa realidade que se impõe tende a tornar difícil o despertar do senso de participação consciente. Segundo Barreira, Anísio Teixeira procurou justificar que a educação sempre serviu à sociedade, atuando no seu desenvolvimento e conservação e que graças à nova configuração social (a expansão do modo de produção capitalista na sua fase monopólica) ela deixou de ser uma questão secundária, embora importante, para tornar-se um problema central.

Outro fato interessante é o de que Anísio vê a emancipação do país não apenas, como fruto direto da intervenção estatal na economia, mas antes, como uma intervenção no sistema nacional de ensino. A educação formal surge, ao pensamento anisiano, como a possibilidade concreta de adequação da sociedade brasileira às novas condições materiais.

A análise realizada por Barreira (1989, 152) aponta como eixo estruturador de “toda” obra anisiana o esforço de afirmação da “independência (...) da Nação”. Contudo, há um certo exagero em se reduzir “toda” obra anisiana ao propósito de construção da “Nação”. Mesmo que tal temática seja importante na obra de Anísio Teixeira, ela *não* constitui o eixo estruturador, a base de organização do “discurso político-pedagógico”. A base desse discurso situa-se, mais precisamente, na relação de tensão, típica do liberalismo, entre Estado e indivíduo, este último considerado como uma espécie de “matéria-prima” para a Escola no sentido de expandir e consolidar a democracia no Brasil. Quando Anísio Teixeira trata da escola, está tratando da escola pública, ou seja, a escola aberta e mantida pelo Estado (poder público). Quando fala de democracia, não é só democracia política, mas principalmente democracia social, a qual significa democratização das oportunidades sociais.

Em suma, se Barreira lê Anísio Teixeira como um defensor da independência nacional, o que significava uma defesa do planejamento e intervencionismo, nesta dissertação, propõe-se que Anísio Teixeira seja lido como um defensor da democracia social (conforme acima exposto) e, assim, como intelectual filiado ideologicamente ao liberalismo.

Enfim, o estudo de Barreira analisa as influências das concepções dependentistas e desenvolvimentistas de educação sobre o processo de reconstrução da sociedade brasileira durante a década de 1950, revela que a burguesia nacional utilizou-se, para a construção de

sua hegemonia, do ideal de escola pública defendida no pensamento e na ação de Anísio Teixeira.

Estes apontamentos preliminares vêm demonstrar a amplitude da produção em torno da obra de Anísio Teixeira. Por isso, deve-se, primeiramente, justificar que a análise da produção relativa a artigos de periódicos foi suprimida do texto porque os artigos mais significativos, desconsiderando a grande quantidade de textos biográficos, comemorativos ou memorialistas, são, em sua maioria, adaptações de capítulos dos estudos aqui analisados<sup>12</sup>.

O levantamento e a análise da produção possibilitaram a percepção de que a produção dominante sobre o pensamento anisiano concentra-se nos cursos de pós-graduação da região sudeste, mais especificamente, em universidades paulistas e fluminenses. Outro aspecto importante está no fato de haver uma cisão nessa produção, isto é, a literatura dominante dedica-se a construir uma imagem apologética e, algumas vezes, acrítica sobre o pensamento social e político-pedagógico anisianos, enquanto a literatura contra-dominante, consagra-se à análises que buscam apreender o pensamento anisiano como resposta possível ao processo de consolidação da ordem social capitalista nas décadas centrais do século XX.

As produções, historicamente dominantes, tendem a pautar-se em perspectivas teóricas plurais, que costumam mesclar biografia, biografia intelectual e reflexões sobre as concepções anisianas (de universidade, de ciência, de educação, de escola, de democracia, etc.), com forte tendência a pendular entre uma história individual e uma história social. Já as produções, consideradas aqui como “contra-hegemônicas” ou “contra-dominantes”, partem fundamentalmente de uma concepção materialista da história, o que já descarta qualquer possibilidade de pendular entre o individual e o social, pois, a compreensão da história, legada pelo referencial teórico (Marx, Lênin e Gramsci, basicamente), não concebe a possibilidade da existência de histórias, mas sim, de uma totalidade histórica. O pensamento e a ação de Anísio são estudados e analisados como manifestações no campo ideológico das transformações que o capitalismo, e mais especificamente seu estágio monopolista, imprime sobre a totalidade das relações sociais. O intelectual Anísio Teixeira é entendido, por esta produção, como um elemento de mediação, ou “intelectual orgânico”, que através de sua obra (pensamento e ação) socializa e legitima os valores reconhecidos como necessários à construção da hegemonia do novo “bloco histórico”, ou seja, enquanto instrumento de mediação o discurso anisiano tende a estabelecer princípios conciliatórios no interior da luta de classes.

---

<sup>12</sup> Espera-se que seja possível dar prosseguimento a este estudo, para que os artigos que aqui não foram expostos sejam devidamente analisados e relacionados ao conjunto da produção.

Como esses apontamentos tentaram demonstrar, a produção historiográfica em torno da imagem e obra de Anísio Teixeira possui tendências historicamente predominantes e, mesmo assim, uma diversidade de “imagens anisianas”: educador; intelectual da educação; homem de pensamento e ação; intelectual orgânico.

Tendo em vista tudo o que foi dito, e essas imagens de Anísio, o que esta pesquisa traz de novo, e que a diferencia das até aqui produzidas, é o fato de procurar entender o pensamento social e o discurso político-pedagógico anisiano tendo como ponto central o entendimento das relações entre escola pública, Estado e sociedade rumo à democracia.

Encerra-se aqui recordando que o levantamento do estado da arte é indispensável, pois, como a análise da produção tentou demonstrar, o objeto de estudo é, enquanto produto histórico, um fazer-se constantemente permeado por múltiplas e complexas determinações.

#### **4. Algumas observações acerca do tema proposto**

Tendo em vista a produção em torno da ação e pensamento de Anísio Teixeira, esta pesquisa visa apontar as determinações históricas que contribuíram para a construção do pensamento social anisiano sobre a função social da escola pública e o papel do Estado e no processo de construção de uma sociedade “aberta”, uma sociedade fundamentada sobre a estabilidade social, isto é, a sociedade democrática liberal<sup>13</sup>. Buscar-se-á, também, analisar a obra de Teixeira, a partir da relação entre escola pública e estabilidade social, com o intuito de se compreender até onde e em que medida o pensamento anisiano atende aos anseios da ideologia desenvolvimentista.

O período abarcado pela pesquisa será o dos anos 1930-1960. Este período foi escolhido por ser o momento no qual há uma ebulição de ideias em relação ao papel da educação e da escola no processo de consolidação da democracia e de uma nova ordem social, ou seja, a sociedade capitalista no Brasil.

Educação e desenvolvimento<sup>14</sup> tornaram-se, então, no período 1930-1960, temas indispensáveis ao sucesso de uma ideologia que se pretendia nacional<sup>15</sup>, isto é, ao nacional-desenvolvimentismo<sup>16</sup>. Foi neste contexto que o ideal de escola pública e democrática e da

<sup>13</sup> Quanto aos fundamentos do pensamento liberal, cf. LASKI (1973).

<sup>14</sup> Cf. CUNHA (1991); XAVIER (1990).

<sup>15</sup> De acordo com Rossi (1980, p. 17), a educação desponta como um “instrumento de desenvolvimento econômico, de diminuição das diferenças econômicas entre indivíduos, de permeabilização das classes sociais dentro de cada sociedade e de estreitamento das distâncias entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos”.

<sup>16</sup> Como bem define Ianni (1989, p. 98), o que aqui se entende como *desenvolvimentismo*: “é a ideologia [...] das nações que optam pelo capitalismo”, implicando assim, numa “concepção abstrata da história, em que as

consolidação de um sistema de ensino nacional ressurgiu como o um dos principais instrumentos de difusão do modo de vida democrático.

Portanto, procurar analisar o pensamento de Anísio Teixeira por meio da relação entre escola pública, Estado e sociedade faz-se importante na medida em que este tema, ainda não abordado de modo específico pela produção historiográfica que se dedica ao pensamento anisiano no campo da história da educação, possa contribuir para o entendimento e a ampliação das possibilidades analíticas acerca de seu pensamento social, político e educacional.

Assim, justifica-se sua relevância dentro do leque de pesquisas desenvolvidas até o presente momento em torno deste intelectual orgânico da sociedade e educação brasileira (TEIXEIRA, 1985). Essa perspectiva de abordagem do pensamento social e educacional anisiano é uma tentativa de superação da produção historiográfica em torno da obra anisiana, buscando compreender a importância dos problemas levantados por esse pensador social num momento histórico específico e determinado da realidade brasileira e latino-americana e, assim, a importância do entendimento destes aspectos para a reflexão sobre o movimento da história e as marcas que o mesmo legou às políticas públicas em educação no Brasil.

A abordagem metodológica está pautada por um movimento que busca remeter o pensamento e ação de Anísio Teixeira a seu tempo histórico e às transformações então em curso na sociedade brasileira. Sendo ele um intelectual orgânico, sua obra não está suspensa no ar, mas antes inserida em contexto social e histórico eivado de conflitos, que são manifestação de uma dada lógica societária. Assim, o pensamento anisiano é entendido como a expressão ideológica de determinadas formas de relações sociais concretas e contraditórias, uma síntese de múltiplas e complexas determinações produzidas no interior de um movimento histórico. A pesquisa foi realizada com base em levantamento e análise bibliográfica e documental das obras de Anísio bem como as pesquisas dedicadas ao estudo de suas propostas.

---

contradições essenciais do sistema submergem nas soluções verbais da ideologia burguesa. A industrialização de tipo capitalista, como ocorre no Brasil, produziu-se com o desenvolvimentismo, que é seu ingrediente ideológico fundamental. Nacionalista ou associado ao capital externo, esse desenvolvimentismo faz parte da corrente de ideias característica dessa etapa de transição do sistema econômico-social nacional. No processo de conversão do capital agrícola, comercial e bancário em capital industrial, essa doutrina constitui-se como uma visão prospectiva da civilização industrial. Exprime alguns conteúdos sociais e políticos dessa metamorfose, desse processo civilizatório. Principalmente, exprime a conversão do poder econômico da burguesia industrial em poder político, em que a hierarquia das classes sociais se reordena em uma nova configuração. O Estado patrimonial se converte em Estado burguês. Nessa concepção, desenvolvimento significa industrialização. Isto é, afirma-se que é geral (desenvolvimento econômico, social, cultural, etc.) o que é, em primeiro lugar, particular (a supremacia da produção industrial). É a ideologia da nova classe dirigente, na fase de ascensão ao poder”.

O quadro abaixo lista as obras principais escolhidas para análise. Tal quadro justifica-se pela necessidade de se demonstrar que, muito embora as discussões estabelecidas nos capítulos II e III pareçam tratar dos mesmos temas, os objetivos dessas análises são diferentes, na medida em que expõem as continuidades e rupturas do pensamento anisiano. Procurando destacar como as preocupações de Anísio Teixeira em torno do papel social da escola, da responsabilidade do Estado e da sociedade em relação à educação vão assumindo contornos aparentemente similares, porém remetem a debates diferentes, expressando momentos históricos distintos. Deve-se lembrar que mesmo sendo essas as obras principais a serem analisadas neste estudo, serão utilizadas e citadas também outras obras que não aparecem neste quadro.

Produções dos anos 1930-1945 (analisadas no capítulo II)	Produções dos anos 1945-1960 (analisadas no capítulo III)
Introdução à Filosofia da Educação (1933)	A educação e a crise brasileira / A escola brasileira e a estabilidade social (1956)
Educação para a Democracia (1936)	Educação não é privilégio (1957)

Sendo assim, o primeiro capítulo versa sobre as implicações econômicas e sociopolíticas empreendidas pelo Estado brasileiro, desde os antecedentes da “Revolução de 1930” até o fim da Era Vargas, na busca para estabelecer, sinteticamente, as bases sobre as quais se firmou o sistema de produção capitalista no decurso do processo de industrialização brasileiro. Procura-se expor ainda as características econômico-políticas que marcaram o Segundo Governo Vargas (1951-1954), ressaltando seus antecedentes, ou seja, as implicações da herança do Estado Novo e as consequências do governo de Eurico Gaspar Dutra para a política econômica nacional (1945-1950). São destacados o nacionalismo econômico e a estabilidade social como anseios de um novo e velho Getúlio para um novo e velho Brasil, o novo Brasil industrializado e democrático e o velho Brasil marcado pela política populista. A democracia nacional-desenvolvimentista e o populismo do governo Juscelino Kubitschek (1956-1960), também são abordados como partes dos desafios para a estabilidade política, econômica e social de um Brasil do futuro. Destaca-se os anseios e interesses que levaram Kubitschek a procurar, através de seu modelo de planificação econômico-social (Plano de Metas) e sua postura política conciliatória, intensificar o processo de expansão do capitalismo monopolista no interior da economia e da sociedade brasileira dos “50 em 5”.

O segundo capítulo tem como objetivo trazer à discussão aspectos biográficos e de formação teórico-intelectual de Anísio Teixeira. Para tal, procura-se destacar os pontos mais marcantes de sua atuação como pensador e homem de ação. Discutem-se, ainda, as tensões entre suas posturas de pensador social, na medida em que se coloca como um intérprete da realidade brasileira e de suas questões educacionais, e de reformador intelectual, no que diz respeito as seus anseios de mudanças sociais através de suas propostas educacionais.

Já o terceiro capítulo é reservado ao entendimento do pensamento social e político-pedagógico de Anísio Teixeira no que tange às vinculações entre o papel do Estado em matéria de educação, a função social da escola, mais especificamente da escola pública, e a necessidade de se construir a estabilidade social indispensável ao bom andamento da nova civilização industrial (técnico-científica) e democrática, em seu rápido processo de construção e reconstrução da realidade social, em meados da primeira para a segunda metade do século XX. Evidencia-se a importância da defesa do ideal de democratização da escola pública e as argumentações anisianas em torno do papel do Estado em relação ao campo da educação. Com o objetivo de ter uma clara ideia do arcabouço teórico-metodológico e do pensamento político que levam Teixeira a desenvolver suas reflexões sobre a realidade social e educacional brasileira, parte das análises deste capítulo é dedicada a traçar os elos existentes entre o ideal norte-americano de democratização da escola, presentes no pensamento de Horace Mann e John Dewey, e a concepção anisiana de escola pública ou *escola para todos*. Em seguida insere-se a discussão sobre o assunto que se caracteriza como o cerne deste estudo, isto é, o exame do discurso pedagógico anisiano, envolto pelo universo ideológico dos anos 1930-1960, da democratização da escola pública como instrumento de controle e regulação social, ou melhor, de estabilização social. Desta forma, a última parte deste capítulo tem por finalidade estabelecer os pontos de convergência e divergência entre as análises socioeducacionais de Anísio Teixeira e o discurso desenvolvimentista. Tem-se, ainda, a preocupação de entender em que medida a escola por ele imaginada, ao ser amplamente defendida em virtude de sua função social estabilizadora, atua como importante instrumento de justificação da realidade social criada pelo avanço da lógica capitalista sobre o conjunto de uma sociedade como a brasileira.

Ao final, serão tecidas algumas considerações finais a fim de se assinalar e reforçar os principais aspectos da análise empreendida ao longo do trabalho.

## **CAPÍTULO I**

### **DOS ANTECEDENTES DO ESTADO NOVO AO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO (1930-1960)**

Neste capítulo, discutir-se-á o contexto histórico no qual Anísio Teixeira desenvolveu seus ideais pedagógicos. Assim, o processo de formação do capitalismo será o objeto de análise aqui. O objetivo da exposição é examinar os elementos gerais que compõem a totalidade histórica da qual a obra de Anísio Teixeira faz parte.

O capítulo está organizado cronologicamente, compreendendo o período que vai de 1930 até o fim do governo JK (1956-1961).

#### **1.1 Dois momentos de um novo caminho: o processo de industrialização e a “Revolução de 1930”**

O processo histórico de desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil estendeu-se por todos os níveis da realidade, operando desde transformações estruturais, aquelas que se prendem ao mundo da produção material, até superestruturais, ou seja, aquelas que envolvem modificações das concepções de mundo e instituições sociais, que direta e indiretamente constituem as bases para a consolidação do modo de produção capitalista, e assim, de uma civilização urbano-industrial.

A “Revolução de 1930” representa um “ponto de inflexão” entre duas fases particulares de transformação da sociedade brasileira. A primeira marcada pelo desenvolvimento e consolidação do sistema agrário-comercial, que se constituiu ligado ao capitalismo em escala internacional, o que acabou por produzir parcas consequências no curso de diversificação da estrutura social e das relações sociais da sociedade nacional; a segunda, demarca a fase de constituição da sociedade urbano-industrial, de ampliação dos processos dinâmicos de transformação do sistema econômico-social que balizaram os novos rumos da história e da sociedade no Brasil.

A marca da interpretação histórica e sociológica da “Revolução de 1930” é a de que ela pôs termo à hegemonia da burguesia agrário-comercial no plano político, embora tenha mantido influência predominante na política e na ação estatal do período pós-revolução, sustentando seus interesses econômicos e mantendo intocável a questão agrária (as relações em torno da dominação econômico-política e do latifúndio).

Os fatores histórico-conjunturais e as consequências da formação de um “novo governo” comprovam que de revolucionária a “Revolução de 1930” só teve sua denominação, uma vez que seu projeto e sua ação política não tinham como objetivo a superação da sociedade de classes e a transformação radical da sociedade brasileira, mas sim, ao romper com a hegemonia da burguesia agrária, criar as condições econômico-sociais e político-governamentais exigidas pelas novas condições internas e internacionais, impostas pela lógica do sistema capitalista. Salientando alguns desses aspectos, Fausto (1987, p. 112-113) argumenta que:

A Revolução de 1930 põe fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil, no sistema capitalista internacional. Sem ser um produto mecânico de dependência externa, o episódio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento, voltado essencialmente para um único gênero de exportação, se torna cada vez mais precário. [...] Vitoriosa a revolução, abre-se uma espécie de vazio no poder, por força do colapso político da burguesia do café e da incapacidade das demais frações de classe para assumi-lo, em caráter exclusivo. O Estado de compromisso é a resposta para esta situação. Embora os limites de ação do Estado sejam ampliados para além da consciência e das intenções de seus agentes, sob o impacto da crise econômica, o novo governo representa mais a transação no interior das classes dominantes, tão bem expressa na intocabilidade sagrada das relações sociais no campo.

Com o início dos anos 1930 inaugurou-se um novo tipo de Estado no Brasil. O que não implicou simplesmente na sua distinção em relação ao Estado oligárquico ou seu processo de centralização econômico-financeira e política. É possível destacar, ainda, outros três elementos dessa mudança, no papel da ação estatal, que foram igualmente significativos e que podem ser dispostos da seguinte forma: primeiro, a política econômica passou, gradativamente, a atuar no sentido de dar maior viabilidade ao processo de industrialização nacional; da mesma forma, ampliou-se a atuação estatal no que se refere às políticas sociais, tendo como grande exemplo, a criação do Ministério do Trabalho, em 1931, e as proteções trabalhistas que, aparentemente contrárias aos interesses da burguesia industrial em ascensão, iam ao encontro dos interesses conciliatórios do Estado, pois, ao mesmo tempo em que favoreciam, em parte, os anseios da classe trabalhadora, sustentavam a estabilidade social necessária ao desenvolvimento e progresso dos empreendimentos industriais e da política econômica governamental; o realce dado ao papel das Forças Armadas, especialmente ao Exército, acentuava sua atuação no processo de consolidação da indústria nacional e na defesa da ordem interna e do país.

Em suma, o processo que se inicia com as primeiras iniciativas de industrialização, em fins do século XIX, e que toma rumos mais sólidos depois da “Revolução de 1930”, marca a crise hegemônica da burguesia agrária e gesta as condições que levariam a burguesia industrial a assumir cada vez mais sua importância como classe dominante na consolidação de um novo bloco histórico.

## **1.2 O ideal de Getúlio Vargas de um novo projeto de nação: um Estado Novo para um novo Brasil**

Quando Getúlio Vargas<sup>17</sup> chega ao poder transforma-se num personagem centralizador e ao mesmo tempo modernizador do país, mas com fortes traços autoritários. De tal forma que os anos de 1930-1945, os quinze anos que ele esteve no poder e da política nacional, são conhecidos como a Era Vargas. Este período se divide em três momentos, o primeiro que vai de 1930 até 1934, marca o Governo Provisório; o segundo, o mais curto, que vai de 1934 até 1937, compreende os anos posteriores à aprovação da Constituição Federal de 1934, sendo denominado de Governo Constitucional; o terceiro, e talvez o mais significativo na constituição da imagem histórico-ideológica da Era Vargas, abrangeu o período que teve início em 1937 e término no ano de 1945, demarcado a ascensão e declínio do Estado Novo.

No período em que Getúlio esteve no poder, viu-se obrigado a enfrentar problemas internos do seu governo das forças que o apoiavam e problemas externos da oposição. O problema maior com o qual Vargas teve que lidar, entre as forças que o apoiavam, talvez tenha sido o problema do tenentismo, porque o movimento tenentista o havia apoiado a “Revolução de 1930”, mas tinha ideias próprias a respeito do que deveria ser feito. Então houve um verdadeiro confronto entre o governo Getúlio Vargas e os tenentes, o confronto nunca foi um confronto armado, mas uma disputa política. Esse confronto terminou com o triunfo de Getúlio. Com tal desfecho, alguns tenentes saíram do exército, outros se integraram

---

<sup>17</sup> Getúlio Dornelles Vargas nasceu em São Borja-RS, em 1882. Após concluir a Faculdade de Direito em Porto Alegre, no ano de 1907, Vargas dá início a sua trajetória política no começo dos anos 1920. No período entre 1923 e 1926, Getúlio assumiu as cadeiras de deputado estadual e deputado federal, tornando-se o líder da bancada gaúcha no Congresso Nacional. Entre os anos de 1926 e 1927, Vargas esteve à frente do Ministério da Fazenda de onde saiu para assumir o governo do Rio Grande do Sul, no período de 1927 até 1930. Nesse ano, como mencionado anteriormente, Getúlio disputou as eleições presidenciais, como candidato da Aliança Liberal. Foi derrotado por Julio Prestes, candidato da situação, o que levou os liberais a planejarem o golpe de Estado que levou Getúlio Vargas ao poder central. O resultado do golpe arquitetado por esse movimento foi a já explicitada “Revolução de 1930”.

em alguns movimentos radicais, mas a maioria deles passou a apoiar o governo Vargas. Como ressalta Fausto (2009, p. 332):

No plano político, as oligarquias regionais vitoriosas em 1930 procuravam reconstruir o Estado nos velhos moldes. Os “tenentes” se opunham a isso e apoiavam Getúlio em seu propósito de reforçar o poder central. Ao mesmo tempo, porém, representavam uma corrente difícil de controlar que colocava em risco a hierarquia no interior do Exército.

Os militares tiveram uma importância decisiva no processo de consolidação da “Revolução de 1930”, isto porque, a presença dos “tenentes” foi uma das marcas do Governo Provisório (1930-1934), pois ocuparam os principais cargos político-governamentais. Boa parte dos principais representantes dos círculos militares que apoiaram o governo Vargas, foi indicada para os cargos de interventores federais nos estados, isto é, por imposição do então presidente Getúlio, foram nomeados para assumirem o controle dos governos estaduais. Este fato retrata a estratégia política varguista de tentar, através dos interventores estaduais, reduzir a influência e ação política do coronelismo, das oligarquias regionais.

Tal medida desagradou os interesses econômicos e as forças políticas regionais, dando origem a uma atmosfera tensa entre os interventores e as tradicionais oligarquias estaduais (as classes dominantes). Esse clima foi o foco dos problemas externos, que vinham principalmente das relações com as “elites” regionais dos estados, que não se conformavam com a política intervencionista e centralizadora. O caso mais grave ocorreu nas relações entre o governo central e a “elite” de São Paulo, a oligarquia paulista. Pois, segundo Fausto (2009, p. 342), a “elite de São Paulo defendia a constitucionalização do país, a partir dos princípios da democracia liberal” o que não agradava em nada as pretensões de Vargas. Na verdade, Getúlio infligiu sérios ataques que lesaram os interesses da oligarquia paulista, não tendo assim, nesse momento, o mesmo “jogo de cintura” que teria mais tarde com as várias forças sociais. Isso deu origem a muitas resistências, que desembocaram na “Revolução de 1932”, na qual o estado de São Paulo lutou praticamente sozinho, mas no fim foi derrotado pelas forças do governo federal, especialmente pelas forças do exército nacional. Quanto a isso Fausto (2009, p. 346) observa que:

O movimento de 1932 uniu diferentes setores sociais, da cafeicultura à classe média, passando pelos industriais. Só a classe operária organizada que se lançara em algumas greves importantes no primeiro semestre de 1932, ficou à margem dos acontecimentos. A luta pela constitucionalização do país, os temas de autonomia e da superioridade de São Paulo diante dos demais Estados eletrizaram boa parte da população paulista.

A “Revolução de 1932” foi chamada, também, de “Revolução Constitucionalista”, porque os “revolucionários” queriam que fosse interrompida a ditadura que Getúlio tinha implementado, que ele denominou de governo provisório, uma vez que não se falava em ditadura nessa época, com a convocação de uma assembléia constituinte para se aprovar uma constituição no país e implementar o regime democrático. Como aponta Fausto (2009, p. 346):

A “guerra paulista” teve um lado voltado para o passado e outro para o futuro. A bandeira da constitucionalização abrigou tanto os que esperavam retroceder às formas oligárquicas de poder como os que pretendia estabelecer uma democracia liberal no país. O movimento trouxe consequências importantes. Embora vitorioso, o governo percebeu mais claramente a impossibilidade de ignorar a elite paulista. Os derrotados, por sua vez, compreenderam que teriam de estabelecer algum tipo de compromisso com o poder central.

Deve-se lembrar que, no sentido da constitucionalização, a “revolução” foi vitoriosa, foi derrotada pelas armas, mas ela pôs na ordem do dia a necessidade que havia de se dar uma forma legal para o país e colocar um fim no Governo Provisório. Então, Getúlio Vargas convocou eleições que foram realizadas em maio de 1933 por uma Assembléia Constituinte. Tal constituinte aprovou uma carta constitucional em 16 de julho de 1934. A Constituição de 1934 outorgou maiores poderes para o executivo, acolheu medidas democráticas, como a instituição do voto secreto, e estabeleceu as bases para uma legislação trabalhista. A mesma ainda previu que a primeira eleição presidencial aconteceria pelo voto da Assembléia. Assim, a Assembléia que se reuniu para aprovar a constituição foi a mesma que elegeu presidente da república, por voto indireto, Getúlio D. Vargas, dando início ao Governo Constitucional (1934-1937).

Nesse segundo momento da Era Vargas, há a ascensão dos movimentos sociais em maior expressão e quantidade. Dentre os movimentos surgidos nesse período devem ser destacados especialmente dois: um de extrema direita, o Integralismo, e outro de extrema esquerda, o movimento comunista.

O movimento integralista era inspirado pelo fascismo e tinha como seu líder mais importante Plínio Salgado, jornalista e político de São Paulo. Os integralistas eram nacionalistas, totalitários, adversários das liberdades democráticas e acreditavam num regime sustentado por um partido único. A Ação Integralista Brasileira (AIB) defendia a constituição de um governo centralizado e com a competência necessária para guiar o país para um “grande destino”. Esse futuro só se tornaria uma possibilidade, segundo a visão dos

integralistas, com o fim das liberdades democráticas, a perseguição dos movimentos de inspiração comunista e a máxima intervenção do Estado na economia. Como observa Fausto (2009, p. 353-356) que:

O integralismo se definiu como uma doutrina nacionalista cujo conteúdo era mais cultural do que econômico. Sem dúvida, combatia o capitalismo financeiro e pretendia estabelecer o controle do estado sobre a economia. Mas sua ênfase maior se encontrava na tomada de consciência do valor espiritual da nação, assentado em princípios unificadores: “Deus, Pátria e família” era o lema do movimento. Do ponto de vista das relações entre a sociedade e o Estado, o integralismo negava a pluralidade dos partidos políticos e a representação individual dos cidadãos. O Estado integral seria constituído pelo chefe da nação, abrigando em seu interior órgãos representativos das profissões e entidades culturais. [...] Os integralistas baseavam seu movimento em temas conservadores, como a família, a tradição do país, a Igreja Católica.

Os integralistas apoiaram Getúlio Vargas no intuito de que por meio dele pudessem ter seus anseios atendidos e, assim, chegassem ao poder. Vargas nutriu suas pretensões até o golpe que deu origem ao Estado Novo, até novembro de 1937. A partir de então, os integralistas foram marginalizados, o que levou uma parte do grupo a tentar empreender, em 1938, um golpe que logo fracassou, desse modo, o movimento deixou de ter uma importância maior na arena política.

Os comunistas, por sua vez, possuíam uma tática diferente, uma estratégia que estava baseada no enfrentamento e na oposição, e, dessa forma, iam de encontro ao governo Getúlio. Formaram uma organização política denominada Aliança Nacional Libertadora (ANL) que tinha como objetivo constituir-se na grande frente popular de oposição ao governo Vargas, lutando por reformas significativas no país. Entre suas principais ideias estavam: a defesa da reforma agrária, a crítica às religiões e a toda forma de preconceito, a luta contra o imperialismo e a revolução como mecanismo de superação da luta de classes (FAUSTO 2009, p. 356).

Diante de tais “ameaças” ao governo, Getúlio decreta o fechamento da Aliança Nacional Libertadora, aplicando-lhe uma legislação repressiva, a Lei de Segurança Nacional, que levou os comunistas a condição de ilegalidade e perseguição. Em tais circunstâncias, os comunistas se viram obrigados a partir para uma tentativa de “revolução”, dando origem a um conjunto de revoltas no interior de instituições militares em Natal, Rio de Janeiro e Recife, que, graças à falta de articulação e adesão nos demais estados, não passou de uma verdadeira “aventura”, denominada de “Intentona Comunista” de novembro de 1935. Como ressalta Fausto (2009, p. 361):

Em si mesmo, o levante de 1935 – que lembra as revoltas tenentistas da década de 1920 – foi um fracasso. Começou a 23 de novembro no Rio Grande do Norte, antecipando-se a uma iniciativa coordenada a partir do Rio de Janeiro. Uma junta de governo tomou o poder em Natal por quatro dias, até ser dominada. Seguraram-se as rebeliões no Recife e no Rio, esta última de maiores proporções. Houve aí um confronto entre os rebeldes e as forças legais do qual resultaram várias mortes, até a rendição (FAUSTO, 2009, p. 361).

A consequência mais expressiva da insurreição comunista de 1935 foi o fato de que ela deu o pretexto necessário que Getúlio e os círculos do governo, principalmente a cúpula do exército, estavam esperando para iniciar um movimento de repressão no país e, mais do que isso, para preparar o caminho de instalação de um regime autoritário. Então, Vargas decretou estado de sítio no país, medida que ampliava seus poderes políticos, dando-lhe o respaldo legal para desarticular o movimento comunista brasileiro e perseguir seus adversários políticos. Em virtude da “ameaça comunista”, no caso brasileiro, mais uma condição ideologicamente forjada pelos grupos políticos interessados na instauração do regime autoritário do que algo concretamente estabelecido pela força dos movimentos de esquerda ou do partido comunista, Getúlio Vargas conseguiu anular a nova eleição presidencial que seria realizada em 1937.

Outro fator decisivo foi a tentativa, ainda em 1937, de outro golpe, denominado de Plano Cohen, que se constituiu em mais um pretexto para a concretização dos anseios totalitários de frações da classe dominante, levando Getúlio a anular a Constituição de 1934 e dissolver o Poder Legislativo. Esse era o momento de desfecho da gestação do Estado Novo, que se desenvolveu através das políticas de modernização conservadora implementadas após a “revolução de 1930” com a instituição do Governo Provisório, estendidas, também, ao Governo Constitucional, permeou todo o processo político que vai 1930 até 1937. A partir desse momento, Vargas passou a governar com amplos poderes, inaugurou o terceiro momento da Era Vargas, a principal representação ideológica do “Estado Getulista”, o Estado Novo (1937 – 1945).

Isso se fez através do golpe que instituiu o Estado Novo, o golpe de 10 de novembro de 1937. Praticamente sem nenhuma resistência ou oposição, forças policiais fecharam o Congresso Nacional, dando início a um novo regime que assumiu claramente feições de uma ditadura sob o controle de Getúlio Vargas. Nesse momento foram suprimidas as eleições, os partidos e a liberdade de expressão. Na visão de Getúlio, dos militares e dos círculos civis que o apoiavam, não poderia haver espaço para partidos no país, os partidos, do ponto de vista desses grupos, eram parte, e assim, representavam interesses nocivos à organização nacional e a defesa dos interesses das classes dominantes. Era preciso organizar um todo nacional,

centralizado de cima para baixo, tendo na figura de Getúlio Vargas o centro do poder da Nação, o chefe supremo.

Estabelecido através de uma via golpista, o Estado Novo marcou a consolidação do Estado totalitário no Brasil em fins da terceira década do século XX. Não bastava apenas tomar o poder, e Getúlio Vargas sabia muito bem disso, tanto que, para dar legitimidade ao novo regime instituído, isto é, um aspecto legal, seu aliado político de grande influência, Francisco Campos, foi o responsável por redigir o texto da nova Constituição, promulgada em 1938, que, sob inspiração de constituições fascistas como a polonesa e, em especial, a da Itália de Mussolini, dilatava os poderes da presidência, dando ao presidente em exercício, na figura de Poder Executivo, autoridade para interferir nos poderes Legislativo e Judiciário. Outra característica da nova carta constitucional está no fato de que ela dava ao presidente o direito de indicar os governadores estaduais, que passaram a ser designados de acordo com seus interesses políticos.

Apesar de adotar um conjunto de medidas político-administrativas análogas aos dos projetos político-governamentais dos regimes de cunho fascista, deve-se deixar bem claro que o Estado Novo não se constituiu como um Estado Fascista, mas sim, como um Estado totalitário, caracterizado pela centralização dos poderes políticos e administrativos, o que não o impedia de visitar algumas questões e discursos que caracterizavam o Fascismo, isto é, o nacionalismo, o imperialismo, a postura antiliberal e antidemocrática, além do uso da força repressiva (tanto física quanto intelectual) como emblema da defesa da ordem. Os elementos que afastam o Estado Novo de qualquer caracterização mais próxima ao fascismo italiano, e da mesma forma do nazismo alemão, são a ausência de um partido único que atuasse como mediador das relações entre o Estado e a população e de um discurso político-ideológico ultranacionalista, sem contar, que não houve por parte do Estado varguista, uma política eugênica, uma das características mais marcantes dos regimes nazi-fascistas.

O Estado Novo ainda será herdeiro do chamado “Estado de compromisso”, um legado da “Revolução de 1930”, que permitiu a utilização de um conjunto de mecanismos de dominação responsável por orientar as negociações políticas que favoreciam e fortaleciam a legitimidade do governo Vargas. Assim, a criação de um quadro de aparelhos de exercício da dominação político-ideológica do Estado, ou seja, de instituições responsáveis por policiar as diversas esferas da sociedade. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) estão entre os principais exemplos dos órgãos criados por Getúlio durante o Estado Novo e que refletiram sua política repressiva, o primeiro sendo responsável pelo controle (filtro e termômetro ideológico) dos meios de

comunicação e pela propaganda ideológica do regime, já o segundo, teve como obrigação reestruturar o funcionalismo público, procurando reprimir o tráfico de influências, o nepotismo e o mau uso dos privilégios do cargo público, o que evidenciou mais uma vez, a tentativa de neutralizar as práticas clientelistas que permeavam as relações entre o funcionalismo público, os coronéis e as oligarquias regionais/estaduais. Da mesma forma, uma das características mais marcantes do Estado Novo foi a de que houve nesse momento uma ampla utilização do cinema, do teatro, do jornal e do rádio, como importantes instrumentos ideológicos empregados para enaltecer as façanhas do governo Getúlio e do Estado Novo.

No que toca as políticas econômicas, com a instauração do Estado Novo, o papel do Estado ganhou uma importância essencial no curso da consolidação do capitalismo no Brasil ao atuar como principal agente regulador do processo de acumulação do capital e, como interventor na política cambial e nos sistemas de crédito, além de garantir o controle dos preços e das políticas tributária, fiscal e salarial. Mas mais do que isso, o Estado do Estado Novo toma para si o papel de empreendedor, de produtor direto nos setores básicos da produção nacional ao criar empresas estatais responsáveis por dar início à consolidação da indústria de base, com a expansão da mineração e a produção de aço.

O período de 1930-1945 marcou o momento no qual o Estado brasileiro passou a reformular e redimensionar sua atuação a partir da criação e integração de órgãos destinados adequarem à superestrutura político-administrativa às exigências que a nova ordem econômica internacional impunha ao governo federal, resultado da Depressão Econômica Mundial de 1929-1933, que abalou a sociedade brasileira antes da “Revolução de 1930” e revelou os pontos de estrangulamento e a complexificação do sistema econômico-financeiro nacional no período pós-revolução. Quanto à ação do poder público nesse momento, Ianni (1971, p.22) salienta que:

Assim, nos anos de 1930-1945, o governo federal criou comissões, conselhos, departamentos, institutos, companhias, fundações e formulou planos. Além disso, promulgou leis e decretos. E incentivou a realização de debates, em nível oficial e oficioso, sobre os problemas econômicos, financeiros, administrativos, educacionais, tecnológicos e outros. As medidas adotadas pelo governo alcançaram praticamente todas as esferas da sociedade nacional. Tratava-se de estudar, coordenar, proteger, disciplinar, reorientar e incentivar as atividades produtivas em geral. Ou seja, tratava-se de formalizar, em novos níveis, as condições de intercâmbio e funcionamento das forças produtivas no mercado brasileiro. Além disso, pretendia-se, também, estabelecer novos padrões e valores, ou reafirmar os padrões e valores específicos das relações e instituições de tipo capitalista. [...] Nesse contexto, a Revolução de 1930 e as inovações nos anos posteriores provocaram a reformulação dos ideais e padrões de tipo capitalista.

O Estado com esse novo papel de interventor, já se expressa no discurso de Getúlio Vargas (1942, p. 117) em 1931, quando traça os contornos de sua política econômica ao evidenciar a nova representação do poder público em relação aos setores produtivos:

Examinando nitidamente o fator de maior predominância na evolução social, penso não errar afirmando que a causa principal de falharem os sistemas econômicos, experimentados para estabelecer o equilíbrio econômico das forças produtoras, se encontra na livre atividade permitida à atuação das energias naturais, isto é, na falta de organização do capital e do trabalho, elementos dinâmicos preponderantes no fenômeno da produção, cuja atividade cumpre, antes de tudo, regular e disciplinar.

Mesmo escamoteada pela linguagem utilizada, Getúlio expressa formalmente sua desaprovação em relação ao liberalismo econômico, que não regula e disciplina a relação entre capital e trabalho e dá a entender que a crise econômica mundial de 1929 seria justamente um exemplo dessa política econômica cujo sistema, ao deixar a estabilização entregue as flutuações das forças e energias que impulsionam a sociedade competitiva, mostrava sua incapacidade de nortear e potencializar elementos dinâmicos da produção. Nesse sentido, Vargas reconhece a necessidade de que o Estado, no início da década de trinta, assumia o dever de ser o reorganizador dos mercados de capital e força de trabalho, visando dar novos contornos à política econômica nacional.

Esse tipo de posicionamento só se manifestava porque, tanto do ponto de vista interno como internacional, vivenciava-se um período de crise mundial do sistema capitalista. No cenário internacional, as implicações da Primeira Guerra Mundial, a Depressão Econômica dos anos 1929-1933 e suas consequências político-econômicas, isto é, a erupção da Segunda Guerra Mundial e a nova configuração dos limites de atuação da hegemonia econômica, política, militar e cultural dos Estados Unidos, são a expressão conjuntural dos processos de ruptura e reconfiguração estrutural do sistema do capital que se apresentam nesse momento histórico. Já no plano nacional, a crise econômica mundial teve reflexos que atingiram profundamente a política econômica agrário-exportadora nacional, tornando evidentes os termos estruturais que determinavam a dependência econômica na Nação. Ao mesmo tempo, a "Revolução de 1930" e o processo de redefinição do papel do Estado, que se erigiu nos anos pós-revolução, são a expressão no plano político superestrutural do período conjuntural de crise. Tais condições históricas deram possibilidade ao Brasil, desse período, de rever suas estratégias político-econômicas e dependência, pois tanto os fatores internos quanto os externos evidenciavam a possibilidade de estabelecer uma nova postura frente às

relações com o capitalismo em escala global, o que exigia, assim, uma reconfiguração nacional do sistema econômico.

Nesse sentido, a manifestação de um nacionalismo econômico durante o primeiro Governo de Getúlio Vargas representa concretamente a ideia de que seria possível pôr fim a relação de dependência estrutural da nação por meio da "criação" ou desenvolvimento de um legítimo "capitalismo nacional". Como destaca Ianni (1971, p. 69-70):

[...] o nacionalismo econômico revelou-se como uma manifestação da ideia de desenvolvimento, industrialização e independência, em face dos interesses econômicos dos países dominantes. A ideia de economia nacional implicava na nacionalização das decisões sobre política econômica. Portanto, o nacionalismo econômico compreendia a ideia e a decisão de criar um capitalismo nacional. A emancipação econômica de que falavam governantes, empresários, técnicos, líderes políticos e militares não era outra coisa senão a manifestação da consciência de que era possível e necessário criar novas condições (políticas tanto quanto econômicas) para formar-se uma economia organizada nos moldes de um capitalismo de tipo nacional.

Em fins da década de 1930 as manifestações de tal política econômica nacionalista mostram-se através dos primeiros ensaios de estabelecimento de uma indústria de base nacional. É justamente nesse momento que a ideologia de caráter especificamente nacionalista emerge no âmago do aparelho do Estado, recebendo amparo político e moral dos meios militares nacionalistas, buscando acentuar o discurso da industrialização como fator preponderante no processo de emancipação econômica do país. Ao mesmo tempo, o problema da industrialização ganha destaque ao ser aliado aos interesses relacionados à questão da segurança nacional e ao projeto de progresso da nação. Em novembro de 1939, em discurso realizado na abertura da Conferência Nacional de Economia e Administração, Getúlio Vargas (1939 apud IANNI, 1971, p. 62) apresenta sinais do espírito que movia a ideologia do nacionalismo econômico ao expor que:

Ferro, carvão e petróleo - já o disse, noutra oportunidade - são os esteios da emancipação econômica de qualquer país. Possuindo-os e explorando-os, poderemos povoar e cultivar o enorme território que nos legaram os antepassados. [...] Desde alguns anos, sem descontinuidade ou esmorecimento, vem o Governo estudando a forma de instalar, no País, a grande siderurgia.

Da mesma forma, em 07 de maio de 1943, em discurso pronunciado em Volta Redonda, Vargas (1939 apud IANNI, 1971, p. 62-63) procurara ressaltar o fato de que:

[...] as instalações da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, aos nossos olhos deslumbrados pelas grandiosas perspectivas de um futuro próximo, é bem o marco definitivo da emancipação econômica do País. Aqui está ele plantado, em cimento e ferro, desafiando cepticismos e desalentos. [...] A Revolução de Outubro, de tendências acentuadamente nacionalistas, afastou por algum tempo o risco de entregarmos as nossas jazidas de ferro, a Estrada-de-Ferro Vitória-Minas e o Vale do Rio Doce a um monopólio internacional. Sempre se pretendeu, interessadamente, considerar como partes inseparáveis do problema a fundação da grande siderurgia, a exportação de minério e a produção de carvão. Simples fórmula dilatória. Não resolvendo tudo, nada era possível resolver. Tínhamos, porém, os homens da Revolução de 30, vistas diferentes sobre a questão. [...] O problema básico da nossa economia estará, em breve, sob novo signo. O País semicolonial, agrário, importador de manufaturas e exportador de matérias-primas, poderá arcar com as responsabilidades de uma vida industrial autônoma, provendo as suas urgentes necessidades de defesa e aparelhamento. Já não é mais adiável a solução. Mesmo os mais empedernidos conservadores agraristas compreendem que não é possível depender da importação de máquinas e ferramentas, quando uma enxada, esse indispensável e primitivo instrumento agrário, custa ao lavrador 30 cruzeiros, ou seja, na base do salário comum, uma semana de trabalho.

É possível observar, mais uma vez, a importância que é dada à criação de uma indústria siderúrgica como elemento imprescindível ao plano de desenvolvimento nacional, pois além de fundamental para a questão da defesa da nação também o era ao curso da manutenção e expansão do parque industrial em constituição, tendo em vista que o aço era a base para a formação da indústria pesada.

O objetivo da política econômica varguista estava centrado num projeto de reorganização dos rumos do sistema econômico nacional, procurando romper as amarras estruturais que selavam a dependência econômica e restringiam o desenvolvimento do país às pretensões do capitalismo internacional. Desse modo, a ênfase dada na necessidade de consolidar e expandir o setor de bens de produção se explica na medida em que traria a possibilidade de um desenvolvimento autônomo e constante dos setores de produção de consumo duráveis e não duráveis, essenciais ao encaminhamento da política de substituição de importações e a constituição de um mercado interno, visto por Vargas como importante elemento de sua política integradora, pois ampliaria as fronteiras econômicas nacionais, contribuiria para a circulação de riquezas, para o progresso dos transportes, para a superação da miséria que assolava boa parte do território e para a consolidação de um Estado forte e centralizado e, ainda, para o fortalecimento da unidade nacional (CORSI, 2000, p. 75).

A estratégia varguista encontrou óbices estruturais insuperáveis, próprios da natureza histórica do sistema capitalista, que dificultavam a capacidade do Estado em prover autonomamente as despesas de uma política econômica marcadamente nacionalista. Primeiro, a União viu-se obrigada a sustentar o financiamento da produção através de políticas de contenção salarial e confisco cambial. Com o confisco cambial, o Estado deslocava frações

dos rendimentos do setor agrário-exportador para o industrial. Mas tal política só se mantinha economicamente viável à medida que a balança comercial brasileira se conservasse favorável ou se o país obtivesse preços consideráveis no mercado internacional para seus produtos de exportação, em especial o café, visto que tanto o governo central quanto os setores agrário-exportador e industrial se beneficiariam de tais condições. Simultaneamente, mesmo com a relativa contenção de salários, a classe trabalhadora seria, em parte, favorecida, já que as circunstâncias não admitiam uma demasiada elevação tanto dos índices inflacionários como do custo de vida.

O plano político econômico, empreendido desde o governo provisório e que ganhara força, prestígio e respaldo com a implantação do Estado Novo, revelou sua insustentabilidade a medida que a insuficiência de recursos públicos e privados, demonstrou a incapacidade do Estado em desenvolver medidas com alcance significativos em relação aos anseios de nacionalização. Logo a necessidade de atrair o interesse do capital internacional se evidenciará absolutamente necessário aos objetivos presentes na política de desenvolvimento varguista, mais especificamente no ano de 1939, momento no qual, em virtude da Segunda Guerra Mundial, efetivar-se-á o alinhamento político-ideológico do Brasil ao bloco imperialista e aos interesses hegemônicos dos Estados Unidos. Desde então, a preocupação da política externa do governo Vargas volta-se para o fato de ter que impulsionar o desenvolvimento sob o controle nacional, mas contando com a inserção de capital estrangeiro.

Enquanto o contexto e a conjuntura econômica internacional foram propícias (graças ao cenário de depressão econômica, retração do comércio internacional, eclosão da Segunda Guerra Mundial etc.) a ideia de um desenvolvimento auto-sustentado era visto como possibilidade, porquanto as medidas adotadas e sustentadas pela política econômica do primeiro governo Vargas assim indicavam. Com o desenrolar do conflito internacional, como já mencionado no parágrafo anterior, o nacionalismo pregado no Estado Novo pautava-se na compreensão de que a emancipação econômica da nação não comportava uma contestação radical da importância do capital estrangeiro, contrariamente, este era considerado uma alavanca para as pretensões nacionalistas de, através da industrialização acelerada, e assegurada a soberania nacional diante dos rumos a serem tomados, elevar o país aos níveis mais altos de progresso e desenvolvimento econômico.

Assim sendo, o projeto de um desenvolvimento subsidiado nacionalmente, controlado pelo Estado e financiado por fundos públicos e privados do governo Vargas, cede lugar aos interesses econômico-imperialistas do governo norte-americano, passando a absorver fluxos cada vez maiores de capital externo, vindos tanto de subsídios fornecidos pelo

governo dos Estados Unidos como de investimentos da iniciativa privada internacional. O pós-guerra acentuou ainda mais o caráter insustentável de um projeto de desenvolvimento nacional baseado em um nacionalismo econômico autônomo/auto-sustentável, visto que, o restabelecimento das condições "normais" do cenário internacional, da metade para o final da década de 1940, marcou o momento de recomposição orgânica do sistema capitalista, rearticulando o desarticulado panorama econômico dos anos 1930 ao reordenar, de modo desigual, os papéis das diferentes economias nacionais em conformidade com a divisão internacional do trabalho e a racionalização da produção, exigidas pela reprodução ampliada do capital sob a égide do capitalismo monopolista. Dessa forma, reafirmava-se o conjunto de relações que, determinadas pela lógica do capital, estabeleceriam a hierarquização e interdependência entre as nações do globo.

Do ponto de vista político, com início da Segunda Guerra Mundial em 1939 o Brasil se viu obrigado a posicionar-se diante do cenário internacional e Getúlio que até 1941 se mostrara muito afeito e via com grande simpatia os regimes político-governamentais da Alemanha e da Itália, acabou por se inclinar pelas forças democráticas. Tal inclinação teve razões muito práticas. Vargas percebeu que estava num determinado campo, num mundo acidental, com os Estados Unidos reinando no topo do continente americano, o chamado "grande irmão do norte" com certa ironia, e tentar escapar dessa determinação seria uma aventura extremamente arriscada. Sendo assim, em alguns meses ele decide essa inclinação em favor das chamadas "potências aliadas", as potências democráticas, isso já no curso da guerra. As investidas dos alemães contra a marinha brasileira levaram mais rapidamente a ruptura de relações com os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) e finalmente a declaração de guerra contra esses países.

Diante desse cenário, de fortalecimento de um Estado centralizado e centralizador, e de um líder carismático que tinha todos os instrumentos e aparelhos ideológicos sob seu poder, o que determinou a crise do Estado Novo? O que foi capaz de abalar as bases do Estado autoritário? Houve fatores externos e também fatores internos que se conjugaram historicamente. O principal fator externo foi a vitória cada vez mais anunciada das forças democráticas no mundo durante a Segunda Guerra Mundial. Esse panorama atingiu todas as antigas ideias que vinham do começo dos anos 1930, todas elas autoritárias, fazendo-as ingressarem num processo de crise, desprestigiando-se diante da ascensão do ideal democrático, do direito de intervenção nos destinos da nação.

Deve-se destacar a habilidade de Getúlio para lidar com mudanças engendradas pelo cenário mundial, ele foi sensível a essa situação nova, a esse novo quadro que teve início por

volta de 1944, mas ao mesmo tempo, arquitetou uma jogada arriscada. Vargas procurou apoio em certo tipo de mobilização social como nunca havia feito anteriormente. Para isso encontrou suporte naqueles setores políticos e de trabalhadores que o haviam sustentado durante todo o tempo em que estivera no poder. Tal mobilização desagradou os meios militares, descontentando figuras como os generais Góes Monteiro e Eurico Gaspar Dutra, que foram articuladores do Estado Novo. Dessa forma, pode-se dizer que o Estado Novo foi derrubado, em parte, pelos mesmos homens que haviam contribuído para sua implantação.

Getúlio Vargas foi deposto praticamente a frio, mas duas considerações devem ser feitas. Primeiro, ele conservou intacta sua imagem política, em segundo lugar, não houve por parte dos generais e das frações da classe dominante que depuseram-no uma intenção de afastá-lo completamente da cenário político nacional, tanto é verdade, que Getúlio<sup>18</sup> foi um importante aliado na eleição de Dutra em 1946.

### **1.3 O Segundo Governo Vargas: as implicações da herança do Estado Novo e da sinuosidade da era Dutra para a política econômica nacional (1945-1950)**

A ascensão de Getúlio Vargas, aos 68 anos, à presidência da República em 3 de outubro de 1950 marcou o início de uma nova realidade social e política da vida nacional. Em seu primeiro governo (1930-1945), Vargas teve de desenvolver toda uma estratégia político-ideológica capaz de lidar com surgimento da possibilidade das classes trabalhadoras reivindicarem ao Estado o cumprimento de seus direitos. Essa maior “participação” das massas no cenário político fez, de acordo com Vieira (1985, p. 19), a “chamada questão social” (questões relacionadas às políticas sociais) tornar-se “questão legal, sobretudo em virtude do aparecimento da legislação trabalhista”. Essa característica marcou profundamente o governo autoritário, de 1937 a 1945, exercido por Vargas durante o Estado Novo.

Como “a partir de 1945 as condições reais de exercício da direção do Estado tinham-se alterado profundamente, de modo especial devido ao envolvimento das massas populares na luta política, gerando forte pressão sobre o poder” (VIEIRA, 1985, p. 20) o ex-ditador viu-se obrigado a apelar, durante a campanha eleitoral de 1950, para uma coligação entre PTB-PSD e a um discurso democrata que acabaram por render-lhe a vitória nas eleições e uma espécie de “vingança” em relação aos seus opositores (em especial os partidários da UDN),

---

<sup>18</sup> Lembrando que, de 1945 até 1951 ocupou o cargo de Senador Federal. Depois desse mandato, voltou à presidência pelo voto.

pois, voltou ao poder por meio de uma eleição livre, isto é, pelo voto popular direto (SKIDMORE, 1982, p. 110).

Ao tomar posse em 31 de janeiro de 1951, Vargas, sucedendo ao General Eurico Gaspar Dutra<sup>19</sup>, deparou-se com um cenário sociopolítico rodeado por uma estrutura de classes mais nitidamente diferenciada do que a do período do Estado Novo, que assumira tal configuração graças à expansão do duplo processo de industrialização e urbanização que animou uma maior participação de setores como: a burguesia e a pequena burguesia urbanas.

Durante o Governo Dutra a sociedade, a política e a economia nacionais viram surgir uma tentativa de retorno aos antigos ideais do liberalismo econômico que exerceram forte influência na política nacional até o início da Segunda República. Com a Nova República, isto é, com a Revolução de 1930 e a emergência do Estado Novo, houve no Brasil a implantação de uma política caracterizada pela maior participação do Estado junto ao setor econômico. Tal participação levou a uma maior proteção, por parte do aparelho governamental, das indústrias nacionais frente às investidas imperialistas das potências hegemônicas mundiais. Para que essa defesa fosse possível, como expresso por Skidmore (1982, p. 52), Vargas dedicou-se a assumir a responsabilidade de, por meio das finanças do Estado, implantar a infra-estrutura (algo que exigia grandes quantidades de investimentos) necessária para que os empreendimentos privados pudessem estabelecer a indústria de consumo, vital à política de substituição de importações.

A necessidade de implantar uma estrutura capaz de fazer reduzir as altas taxas de importação de bens de consumo (que absorvia boa parte dos capitais arrecadados com as exportações de matérias-primas e produtos agrícolas) fez com que Getúlio, em seu primeiro governo, investisse em um planejamento econômico-financeiro que tivesse como foco uma gradual substituição do número de importações de bens de consumo pelo incentivo à implantação de indústrias nacionais apropriadas às necessidades nacionais. Foi a partir desse momento que o Estado passou a assumir uma posição central no interior das decisões tomadas em relação à política econômica nacional.

A planificação econômica, a partir de então, surgiu como meio eficaz para a implantação das medidas necessárias ao desenvolvimento econômico nacional. O Brasil de antes de 1930, ou mais especificamente, anterior a 1937, movido por um regime agrário-

---

<sup>19</sup> Dutra foi eleito em 1945 com forte apoio de Vargas, mas, ao assumir a presidência, acabou, em virtude do clima do pós-guerra, cedendo às pressões das novas camadas que passaram a ter maior relevância no cenário político nacional. Essas camadas denominadas de os “novos-ricos da política” eram constituídas basicamente por indivíduos “que ocupavam postos-chaves nas administrações federal, estadual e municipal” e que se mantiveram no poder, aliados aos tradicionais grupos agrários, mesmo sem a presença de Getúlio. Cf. RIBEIRO, 1986, p. 117.

comercial exportador, passou, a partir do Estado Novo, a dar lugar a uma estrutura econômica fundada sobre um processo de industrialização, que em Vargas foi caracterizada por um nacionalismo econômico, ou seja, por uma política econômica voltada para a atuação do Estado como o proporcionador da acumulação de capital por intermédio da garantia de um mercado interno para as indústrias nacionais. Para alcançar tal objetivo, Vargas teve de intervir mais ativamente na economia nacional estabelecendo tarifas protecionistas e manipulando a política cambial-financeira, a fim de possibilitar a transposição de recursos do setor agrário para o setor industrial.

Sendo a industrialização um aspecto particular do desenvolvimento das forças produtivas sob o domínio do sistema capitalista, não constitui esta apenas transformações meramente técnicas, mais do que isso, ela representa o apogeu do movimento de consolidação das relações capitalistas de produção. As transformações engendradas por Vargas durante o Estado Novo vão se manifestar, mais claramente, na emergência da industrialização como núcleo das mudanças econômico-sociais, culturais e políticas ocorridas no limiar da primeira para a segunda metade do século XX no Brasil, ou seja, dos anos 1930 aos anos 1960.

Mas antes de se destacar as transformações ocorridas durante o segundo Governo Vargas, devemos, ainda, levar em conta que durante o período de redemocratização, iniciado em 1945, ocorreu um jogo de interesses mais acentuado entre os grupos conservadores nacionais e os interesses econômicos e políticos de grupos internacionais, em especial os que diziam respeito aos interesses de grupos norte-americanos. Estes interesses extra-nacionais levaram Getúlio a tentar estabelecer uma mudança de regime político que tivesse como ponto de convergência a manutenção dos marcos alcançados na tentativa de fortalecer a atuação estatal junto à política econômica e na busca da tão aclamada emancipação nacional. O fortalecimento do Estado brasileiro durante os anos de guerra possibilitou ao poder público atuar de forma mais tecnicamente avançada sobre a esfera econômica, o que possibilitava a continuação de seu domínio sobre as perspectivas a serem adotadas no campo econômico, de modo a salvaguardar os interesses da Nação (IANNI, 1996, p. 89). Em suma, Getúlio pretendia que todos os seus esforços em animar as relações entre Estado e economia fossem mantidos como exemplos para as políticas econômicas que o novo presidente (Dutra), eleito em 1945, viesse a adotar. Foi por isso que, como já mencionado anteriormente, Vargas apoiou a candidatura de Dutra.

Foi nesse ambiente que, segundo Ianni (1996, p. 89), surgiram e se consolidaram forças políticas movidas por sentimentos contrários “ao nacionalismo econômico, ao dirigismo político estatal e à participação das massas no processo político”. Esses grupos,

avessos à política econômica estatal e ao populismo do regime autoritário, têm como referência de seu poder de pressão, no cenário político nacional da primeira metade dos anos 1940, o Golpe de Estado de 29 de outubro de 1945, que proporcionou a deposição de Getúlio. E como disse Vargas (1945 apud IANNI, 1996, p. 90), ao se pronunciar sobre o golpe que o depôs:

Fui vítima dos agentes da finança internacional, que pretendem manter o nosso País na situação de simples colônia, exportadora de matérias-primas e compradora de mercadorias industrializadas no exterior. Os empreiteiros desses agentes colonizadores, os advogados administrativos e representantes de tais empresas, por elas estipendiados, blasonando independência e clamando por liberdade, adulteram sistematicamente a verdade, criando um falso ambiente que contaminou certas classes ou setores sociais. Isso levou patriotas desavindos ou desviados de suas funções a supor que praticavam um ato de salvação nacional com o golpe de 29 de outubro. [...] Não podem perdoar-me os usufrutuários e defensores de trustes e monopólios que meu governo houvesse arrancado das mãos de um sindicato estrangeiro, para restituí-lo sem ônus ao patrimônio nacional, o Vale do Rio Doce, com o pico de Itabira, contendo uma das maiores jazidas de ferro do mundo. Tampouco me perdoariam os agentes de finanças estrangeiras a nacionalização de outras jazidas minerais do nosso rico subsolo e das quedas d'águas geradoras de força, o uso obrigatório do carvão nacional, as fábricas de alumínio e de celulose e a construção de Volta Redonda. Era contra os interesses da finança internacional a industrialização progressiva e rápida do Brasil.

Ao se posicionar de tal forma, Vargas procurava deixar mais explícito que os motivos que o levaram a ser deposto não correspondiam a outros fatores, senão, aos relacionados à sua tentativa de desenvolver uma política econômica que viesse a libertar a economia nacional dos pontos de estrangulamento imposto pelo mercado mundial. Em seu pronunciamento Getúlio atacava severamente seus opositores que tinham como principal expoente as propostas políticas elaboradas e tenazmente defendidas pela União Democrática Nacional (UDN). Tudo indica que aqueles a quem o ex-presidente chamava de “empreiteiros”, “advogados” dos “agentes colonizadores” ou então de “patriotas desavindos ou desviados” nada mais eram dos que os partidários e aliados da UDN.

A UDN expressava de maneira bem clara, durante os anos 40, como ressalta Ianni (1996, p. 90), a necessidade de uma “reconversão do sistema político brasileiro”. Essa exigência de reconverter o sistema político do país tem como objetivo incitar políticas econômicas que facilitassem o acesso do capital internacional ao mercado nacional de forma indiscriminada. Tal estratégia pode ser evidenciada em um trecho dos estatutos da UDN, aprovado em 17 de agosto de 1945, que traz como recomendação a necessidade de: “Apelar para o capital estrangeiro, necessário para os empreendimentos da reconstrução nacional e,

sobretudo, para o aproveitamento de nossas reservas inexploradas, dando-se um tratamento equitativo e liberdade para a saída de juros” (IANNI, 1996, p. 91).

É certo que essas ideias exerceram grande pressão e se manifestaram como fio condutor do pensamento da maioria dos responsáveis pela redação da Constituição de 1946 e daqueles ligados direta e indiretamente as ações governamentais dos anos de 1946-1950. Essa característica evidencia que o governo Dutra, que corresponde exatamente ao período citado, foi marcado por uma forte tendência de alinhamento aos interesses das nações hegemônicas “ocidentais”. Esse alinhamento era caracterizado pela exaltação de princípios correspondentes ao liberalismo econômico, que acabaram por dar ânimo a medidas político-econômicas favoráveis ao livre trânsito do capital extra-nacional. Outro pretexto para tal investida “neoliberal”, de acordo com Ianni (1996, p. 119), era o fato de que se estava vivendo uma nova realidade mundial, graças ao fim da Segunda Guerra, e que a tecnoestrutura criada durante os anos de conflito não podia mais atender de modo profícuo as necessidades impostas pela nova perspectiva econômica mundial.

A política econômica durante o governo Dutra foi marcada pelo esgotamento das reservas cambiais acumuladas a partir das políticas econômicas nacionalistas desenvolvidas por Vargas. De 1946 até 1947 os princípios liberais do *laissez-faire* predominaram até o aprofundamento dos problemas relacionados à rápida queda das reservas brasileiras de divisas e ao alto déficit público. Do ano de 1947 até o fim do governo em 1950, as medidas econômicas visam acelerar o processo de “industrialização espontânea” (intensificação de políticas de crédito do Banco do Brasil em vários setores de elevada importância da indústria particular) e a adoção de formas elementares de se planejar os gastos da União, isto é, através do Plano SALTE (SKIDMORE, 1982, p. 96). Estas duas perspectivas assumidas pela política econômica desenvolvida no decorrer da presidência Dutra demonstram, de acordo com Skidmore (1982, p. 96), um rompimento com as políticas intervencionistas (protecionistas) e nacionalista de Vargas, isto é, do Estado Novo e, com isso, acaba levando às considerações já apontadas, mas que podem ser novamente reforçadas tendo em vista que:

Os homens que haviam redigido a constituição de 1946 foram fortemente influenciados pelas ideias do liberalismo econômico, do qual o Estado Novo se havia desviado. Como o fim do Estado Novo coincidia com o fim da guerra, os advogados e políticos anti-Vargas estavam tentando rejeitar a intervenção estatal, que havia sido identificada com ambas as coisas. Em parte, eram motivados pelo desejo de evitar a continuação, no futuro, daquilo que consideravam como o uso político ilegítimo dos controles econômicos do passado. Ao mesmo tempo, a medida que surgia a nova Constituição, em 1946, o governo Dutra rapidamente desmontou o aparelho *ad hoc* de controles diretos dos tempos de guerra. A resposta do novo governo à inflação oriunda da guerra foi abrir o país à importação de bens

manufaturados no exterior. Isso parecia ainda mais lógico, em vista das grandes reservas de divisas acumuladas durante a guerra. Os Ministros da Fazenda, em 1946 e 1947, procuraram, portanto, satisfazer a procura em suspenso, e combater o aumento de preços através de uma generosa política de importações (SKIDMORE, 1982, p. 96)

Outro fato que deve ser destacado é o de que no interior desse “zig-zague econômico” da era Dutra, além do entusiasmo causado por esse “neoliberalismo”, há também a implementação do Plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia) após 1947. O Plano surgiu como alternativa para a reorganização dos dispêndios da União, visando basicamente atuar num período de cinco anos, de acordo com as projeções governamentais. Esse plano quinquenal era fruto da junção de propostas de diversos ministérios, sendo estas dispostas de acordo com os parâmetros administrativos e contábeis estipulados pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Este projeto, apesar de ter sido inserido nas resoluções referentes ao orçamento de 1949, não foi aplicado de forma completa. Essa parcialidade de aplicação demonstrava a incapacidade e até certo receio por parte de Dutra em desenvolver uma política de coordenação de gastos públicos capaz de exercer influência em perspectiva nacional (IANNI, 1996, p. 101).

O planejamento em escala nacional mantinha forte relação, pelo menos no ideário dos anti-intervencionistas e internacionalistas, com os as políticas implementadas sob o regime Vargas. Mas quanto ao planejamento em escala regional, disposto na Constituição de 1946, foram criadas em 1948 a Comissão do Vale do São Francisco (CVSF) e a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), tanto uma quanto a outra não se mostraram promotoras de um meticuloso e estável desenvolvimento econômico, mas servem como exemplo de que, apesar da resistência dos defensores do liberalismo, não existia uma aversão às propostas de planejamento, pois estes dois planos, segundo Skidmore (1982, p. 99-100), medraram graças ao ininterrupto amparo fornecido em parte por recursos do governo federal. Em suma, o que se pode dizer sobre o planejamento, na era Dutra, é que este se manteve relacionado a questões setoriais e regionais de forma bastante restrita e de acordo com os caminhos e princípios adotados quanto à participação estatal na esfera econômica.

O alinhamento do Brasil às potências hegemônicas mundiais, em especial aos Estados Unidos, registrado a partir do governo Dutra, trouxe para a política brasileira restrições que levaram o país a enquadrar-se, no plano internacional, às conformidades estipuladas pela nova geopolítica estabelecida pela Guerra Fria. Esse posicionamento levou o país a romper suas relações com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a

adotar medidas de segurança que levaram a decretar, em 1947, a ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que havia sido reconhecido no processo de redemocratização, e a cassação dos mandatos dos deputados e senadores eleitos pelo partido (SKIDMORE, 1982, p. 104). Foi ainda nesse momento que, devido às altas taxas inflacionárias, que encareciam muito o custo de vida das classes trabalhadoras, os operários começaram a organizar comitês de fábrica, como alternativa em relação ao sindicalismo que, assim como no Estado Novo, havia se oficializado e aos líderes sindicais cooptados pelo Estado. Essa situação levou Dutra a sancionar a proibição das greves.

Portanto, sem levar em conta os perigos que a abertura ao capital externo trazia para a continuidade do processo de industrialização e de intensificação do processo de divisão social do trabalho no Brasil pós-guerra, ou seja, ao processo de expansão das relações capitalistas de produção e reprodução social, a política econômica de Dutra acabou estimulando os esgotamentos das reservas de divisas, acumuladas durante o período de guerra, ou seja, no Estado Novo, devido a dispêndios amplamente improdutivos. Estes gastos estavam ligados à importação de bens de consumo, sendo grande parte destes, de caráter meramente suntuário, o que agrava a situação. Assim, de acordo com Cohn (1995, p. 306), sendo:

Esta última circunstância (*o caráter meramente suntuário dos gastos com importação*) aponta, de resto, para as características dos grupos detentores da parcela dominante da renda, na época: longe de serem compostos predominantemente por empresários interessados na expansão de seus empreendimentos, eram formados em boa medida por exportadores, importadores (enriquecido pelos lucros especiais propiciados pela situação de guerra) e mesmo industriais ainda portadores de uma mentalidade de consumo, cuja preferência ia para gostos pessoais em detrimento daqueles mais produtivos (Grifo nosso).

Essa não tão visível debilidade de consciência da burguesia nacional, ou então, esta “camada detentora do domínio sobre a renda do país”, de mentalidade fortemente ligada aos valores de uma burguesia agrária (especialmente no que tange ao consumo de futilidades importadas) e aos de uma fraca e incipiente burguesia industrial (influenciada por uma aristocracia urbana de origem agrária), e “a tendência do empresário adotar uma postura de ‘cliente’ em relação ao poder público (especialmente na busca de vantagens tributárias e creditícias)” (COHN, 1995, p. 307), são apenas pequenos exemplos das várias características que marcaram o desenvolvimento e que continuaram a marcar a perpetuação de uma economia dependente e de uma estrutura social subdesenvolvida no Brasil de meados do século XX.

Em virtude da necessidade de se dinamizar o processo de explanação do período, isto é, de acordo com a inevitável exigência de expor de modo mais sinteticamente possível o contexto histórico-social recortado, muitos dos aspectos relativos, tanto ao primeiro governo Vargas, quanto a experiência de Dutra no poder, não puderam ser destacados ou aprofundados. Estes momentos da política nacional foram até aqui referenciados no intuito de desenvolver uma melhor compreensão da amplitude dos fatores que incidem sobre o segundo governo Vargas e, mais especificamente, sobre a sociedade, a política, a economia, a cultura e a educação do início dos anos 1950.

#### **1.4 O nacionalismo econômico e a estabilidade social: os anseios de um novo e velho Getúlio para um novo e velho Brasil (1951-1954)**

Eleito com quase a maioria absoluta dos votos (48,7%) em 3 de outubro de 1950 Getúlio Vargas, antes mesmo de assumir o cargo, teve sua posse questionada pelos partidários da UDN que, amparados pela Constituição de 1946, controverteram a validade de sua eleição, pois, a mesma impunha ao candidato vencedor a necessidade de alcançar um total de votos que significasse realmente a maioria absoluta (50%). Pelo fato do não cumprimento desta determinação, os opositoristas procuraram aliados entre os militares e o amparo da imprensa como forma de tentar impedir uma posse considerada inválida. Mesmo com esta movimentação por parte de seus opositores, a 31 de janeiro de 1951, Vargas recebeu o cargo do então presidente Eurico Gaspar Dutra, após seu êxito eleitoral ter sido validado pelo Tribunal Superior Eleitoral. Apesar da adesão de alguns militares à contestação da UDN, Getúlio foi sustentado por setores militares, sendo ainda, beneficiado pela aparente posição de neutralidade assumida pelas Forças Armadas e pelo próprio General Dutra (VIEIRA, 1985, p. 19).

A transição que se dá entre o Governo Dutra e o Governo Vargas tem como característica uma reorientação marcada por um novo posicionamento em relação as ligações entre Estado e economia. Foi a partir desse período que, segundo Ianni (1996, p. 119), “o poder público passou a desempenhar funções mais ativas e diferentes no sistema econômico-financeiro do País”. Essa maior atividade e diferenciação de funções são ocasionadas não só pelo cenário econômico mundial, mas também, pelas transformações na esfera das forças políticas que compunham o poder e que obrigaram Vargas a atuar em seu segundo governo de acordo com essas modificações (avanços/limitações). Estas, por sua vez, acabaram por

render-lhe uma transição governamental repleta de ambiguidades que não se deram de forma súbita, estando sempre presentes durante todo o transcorrer de seu mandato.

Vargas deparou-se no início de seu segundo mandato com um cenário onde o poder público e grande parte do Congresso Nacional estavam ainda comprometidos (tanto ideologicamente como também em suas práticas) com uma atitude política no campo econômico voltada para um anti-intervencionismo e para uma forte tendência à internacionalização da economia nacional. Os arranjos postos em prática na esfera econômica no decorrer da era Dutra não caracterizaram efetivamente uma política econômica, mas antes uma política cujo objetivo maior era o de responsabilizar-se pelas condições que permitissem a regularidade e o favorecimento do setor privado (nacional e estrangeiro). Mesmo com as transformações (recuos e reorientações) que se impuseram tanto ao Congresso Nacional quanto ao governo era ainda dominante a influência exercida por certa tendência “neoliberal” junto a estas instâncias do poder (IANNI, 1996, p. 119).

Deve-se lembrar também que, ao ser eleito, Getúlio deu uma aula de como “fazer política” no Brasil na medida em que procurou, rapidamente, distribuir as várias pastas (ministérios) entre os partidos que dominavam o palco político nacional (PSD, PSP E UDN)<sup>20</sup> reservando ao seu partido, o PTB, uma única pasta: o Ministério do Trabalho. O fato de ter reservado ao seu partido a pasta do trabalho demonstra a importância aferida por Vargas, dentro dos limites de seu trabalhismo, à necessidade de se ganhar crédito junto às massas trabalhadoras urbanas e simbolizava, ainda, a sua forte crença no processo de industrialização nacional e na transformação das combinações políticas geradas pelo crescimento da classe operária, à medida que esta se transformasse em força política decisiva, ou seja, no interior dos meios políticos (as grandes aglomerações urbanas nacionais) que animavam a sociedade brasileira e suas mais diversificadas esferas do poder.

---

<sup>20</sup> As pastas governamentais foram distribuídas de acordo com a força política de cada partido no interior do jogo político nacional. Dessa forma, o PSD, partido de grande influência sobre as classes economicamente dominantes do país, recebeu de Vargas os seguintes ministérios: Fazenda, Educação e Saúde, Justiça e Relações Exteriores. Já o PSP paulista, de Adhemar de Barros, que nas eleições apoiou Getúlio com cerca de quase um milhão de votos, recebeu da presidência o Ministério de Viação e Obras Públicas, símbolo do nepotismo político e dos favorecimentos que se revertiam em uma moeda chamada voto. A UDN, grande opositora aos interesses varguistas, também foi contemplada ao receber o Ministério da Agricultura, o que acabou por demonstrar que Vargas procurava por meio das concessões de pastas do seu governo, conciliar múltiplos interesses e, assim, aglutinar em torno de seu nome o maior número de forças (lideranças) políticas possíveis, das mais diversas regiões e dos mais diversos setores. Sendo assim, Getúlio procurou atender os interesses dos militares elegendo nomes, mesmo que de pessoas não diretamente ligadas a ele, mas que dentro das Forças Armadas eram nomes de expressão e respeito e, principalmente, os nacionalistas (caso que se evidencia com a nomeação do General Estillac Leal, defensor e uma das lideranças da campanha pela defesa do monopólio estatal sobre o petróleo, para o Ministério da Guerra), agradando desse modo tanto às alas mais à esquerda quanto aos setores mais conservadores. Cf. ALMEIDA JÚNIOR, 1996, p. 247-248.

Faz-se necessário dar vulto, além dos aspectos mais relacionados aos processos de estabilização social e econômica, aos aspectos que delineiam a construção do conjunto das classes e das relações sociais do contexto brasileiro. O Brasil do início dos anos 1950, graças ao processo de industrialização-urbanização, sofreu em sua estrutura social uma sucessão de mudanças que implicaram na dilatação e corroboração de três grupos sociais, que apesar das transformações, como aponta Skidmore (1982, p. 111), ainda não tinham “alcançado um estágio de autoconsciência capaz de produzir uma política aguda de ‘orientação de classes’”. Pelo contrário, as velhas características dominantes da sociedade brasileira insistiam em desempenhar o papel de pilares de uma realidade pautada em certa política de “conciliação”. Foi com o decorrer do período inicial da década de 1950, que as pretensões e as questões relacionadas ao desenvolvimento econômico passaram, passo a passo, a conquistar seu espaço nas “reflexões” do meio político, gerando assim, a necessidade de se repensar as implicações políticas da fixação de medidas econômicas que não poderiam deixar de ser adotadas em um breve espaço de tempo.

Tem-se nesse momento inúmeros focos de conflitos e acirradas divergências, tanto nos meios estritamente relacionados ao universo da política partidária, como nos meios militares, sobre os ideais nacionalistas e entreguistas. Os ideais do nacionalismo (conjunto de ideias que se baseiam no sentimento da necessidade de subordinar à autoridade nacional todos os assuntos de política interna) foram amplamente apoiados pelos partidários do clandestino PCB e pelos aliados à política de Vargas. Já o entreguismo (ideologia que defende a abertura da economia, do mercado e das reservas de riquezas nacionais à exploração pelo capital estrangeiro) foi sustentado pelos grupos ligados ao capital internacional e pelas mais variadas camadas ligadas aos interesses dos grupos antivargistas, que tinha como principal expressão política as manifestações reacionárias da UDN caracterizadas na figura do deputado Carlos Lacerda e suas incisivas críticas ao Governo Vargas (ALMEIDA JÚNIOR, 1996, p. 248).

As intransigentes censuras destacadas pelos grupos entreguistas às propostas de nacionalização de determinados setores (considerados como segmentos de interesse e de segurança nacional) da economia do país levam Vargas (1951 apud ALMEIDA JUNIOR, 1996, p. 249), em um trecho de sua “Mensagem ao Congresso Nacional”, a descartar qualquer possibilidade de uma completa ruptura de laços econômicos com os demais países americanos, em especial, com os Estados Unidos.

O Brasil encara como um imperativo inadiável o seu desenvolvimento econômico intensivo, em perfeita harmonia com os demais países americanos. Esse desenvolvimento não depende apenas da política econômica e financeira interna, que

venha a ser firmada pelo Governo. Os fatos econômicos se situam numa conjuntura maior do que a nacional. O sucesso ou o insucesso de qualquer política depende, em primeiro lugar, de sua perfeita inscrição nas tendências e correlações regionais e mundiais, que em grande parte predeterminam as consequências da ação dos governos (VARGAS, 1951 apud ALMEIDA JUNIOR, 1996, p.249).

Do mesmo modo Vargas não podia abandonar suas críticas e restrições, presentes nos discursos da campanha eleitoral, aos grupos monopólicos e a utilização das riquezas nacionais. Esta situação tornou-se evidente pelo fato de que a nova postura política de Getúlio, uma nova (com requintes da velha) postura populista (considerada às vezes como um “neopopulismo”), estava imbricada a todo um discurso nacional-desenvolvimentista. A identificação, evidenciada por seus pronunciamentos pré e pós eleitorais, entre Estado e povo, era a forma mais eficaz de construir uma imagem que legitimava suas ações enquanto manifestações das “vontades populares” e como base para a defesa dos interesses nacionais, não só retoricamente, mas, também, com medidas efetivas, o que implicava na necessidade incessante de, por em prática seu Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, sob pena de ver desfazer-se, assim como em 1945, todo seu prestígio político junto às classes trabalhadoras e aos seus aliados (ALMEIDA JUNIOR, 1996, p. 249).

Apesar dos pesares, foi envolto por todos estes aspectos e por todo um complexo conjunto de relações sociais e políticas que o discurso nacional-desenvolvimentista passa a atuar de forma expressiva sobre o conjunto das decisões governamentais. Foi, então, que o desenvolvimento surgiu como o principal meio de estabilização social e, sendo assim, passou a ser preconizado por Vargas como meio de superação das graves dificuldades econômicas e como um instrumento na sujeição das inquietações sociais que ameaçavam a ordem pública (VIEIRA, 1985, p. 32). Em suas elucubrações sobre a reconstrução nacional das esferas econômica e social, Getúlio valorizou e estimulou o empreendimento particular, tendo em vista que o aumento da produção significaria um grande passo, possibilitando a importação de mercadorias (máquinas) de grande importância no processo de redução do nível de dependência econômica do país.

Vargas ressaltava também, segundo Vieira (1985, p. 33), a necessidade de implantação “de indústrias de base, destinadas a assegurar o abastecimento de matérias-primas e de máquinas às outras empresas, pois, somente desta maneira as indústrias nacionais de bens de consumo teriam condições de evitar os empecilhos externos e de ampliar a sua produção”. A política getulista de desenvolvimento econômico destacava, ainda, a necessidade de melhoria do ensino técnico-profissional e a inclusão de imigrantes especializados nos quadros das empresas como forma de aprimoramento do processo

produtivo. Tais medidas contribuiriam para a redução dos custos das mercadorias (maquinaria importada) e trariam menos entraves quanto às necessidades de assistência técnica. O esforço em consolidar um processo de desenvolvimento econômico despendido pelo governo Vargas foi, acima de tudo, uma tentativa de controlar a inflação e o custo de vida, fatores importantíssimos para a amenização das inquietações sociais e para uma adesão das classes trabalhadoras às propostas governamentais<sup>21</sup>.

Getúlio tem grande dificuldade em consolidar uma política aceitável quanto ao capital estrangeiro no Brasil graças ao aumento das complicações no cenário político interno e externo (VIEIRA, 1985, p. 34-36). A entrada de capitais estrangeiros foi bem vista e incentivada por Vargas, na medida em que este reconheceu tanto o patrimônio quanto os interesses políticos do Brasil. Afinal, o cenário econômico do período levava a crer que o auxílio que estes capitais poderiam prestar era imprescindível ao processo de estimulação do desenvolvimento econômico nacional. Esta aceitação e acolhimento da iniciativa privada estrangeira, defendida por Vargas, foi uma tentativa de buscar conciliar os “capitais estrangeiros” aos “capitais nacionais”.

O processo de consolidação e emancipação econômica nacional, de acordo com as pretensões de Vargas, necessitaria, em princípio, da união entre o capital nacional e o capital estrangeiro. Mas, essa junção, no transcorrer de sua estabilização, teria sua regência assumida pelo capital nacional. Tendo em vista tal situação, Getúlio lançou mão de sua noção de industrialização que aparece sempre atrelada, ou melhor, como sinônimo de desenvolvimento econômico. Sendo assim, industrializar o Brasil tornou-se a única alternativa para o desenvolvimento e a emancipação econômica se realizarem. Como ressalta Vieira (1985, p. 38): “A trajetória ideológica de Getúlio mostrava, então, que a industrialização conduziria diretamente ao surgimento de um capitalismo nacional, com a conseqüente emancipação econômica da nação”.

Getúlio Vargas viu-se impedido, em seu segundo período de governo, de realizar qualquer modelo político que tivesse como base os princípios de um nacionalismo autoritário. As regras que se impunham ao novo quadro surgido, após o Estado Novo, deram à política nacional ares de uma liberal-democracia, o que por sua vez restringiu, demasiadamente, os anseios de Vargas de fortalecer sua ideologia nacionalista. Como o momento histórico não era favorável a um fortalecimento do Poder Executivo, só restava a Vargas lutar pela manutenção

---

<sup>21</sup> Entre os anos de 1951 e 1952 as perturbações na economia internacional causadas pela Guerra da Coréia agravaram ainda mais as dificuldades de solidificação da economia brasileira. Esta instabilidade levou a uma intensificação no combate a inflação no governo Vargas. Cf. VIEIRA, 1985, p. 34-36.

de seu poder de atuação sobre instrumentos de suma importância para a economia nacional. Apesar de haver uma movimentação política em prol do nacionalismo econômico varguista, o que acabava por reforçar a possibilidade de uma maior pressão governamental junto à esfera econômica, tal modelo descontentava tanto grupos conservadores da sociedade brasileira quanto grupos estrangeiros, residentes no país. Os interesses que se opõem diretamente à Presidência da República e que se mantêm em constante alerta para com as medidas econômicas getulistas de caráter nacionalista eram aqueles setores que estavam amplamente associados a investimentos externos no Brasil.

Nesse cenário sociopolítico, as tentativas de Vargas de ampliar a intervenção estatal sobre o cenário econômico brasileiro se revelam, de acordo com Vieira (1985, p. 39), como uma velha “resistência ao alinhamento automático à política das potências ocidentais”. Mas, por mais que Getúlio e seus ministros tenham se esforçado em consolidar seu programa de estabilização da economia nacional, a partir de 1953 as imposições postas em prática por D. D. Eisenhower através de uma política externa norte-americana caracterizada por severas exigências de favorecimento e de garantias de um espaço de influência lucrativo aos capitais privados estadunidenses junto aos países subdesenvolvidos, ao arrefecimento das relações econômicas, graças à desativação da Comissão Mista Brasil - Estados Unidos, e aliadas, ainda, às pressões desfavoráveis dos estadunidenses ao projeto de monopolização estatal do petróleo no Brasil e as crescentes quedas nas taxas de exportação dos produtos brasileiros, entre eles, o café (principal produto brasileiro no mercado externo), acabaram por inviabilizar seus anseios de estabilidade econômica.

A maior participação das classes trabalhadoras no tabuleiro da política nacional, movida pelos centros urbanos do país foi, também, um fator determinante para o “maior aprimoramento no mecanismo de conservação do poder” (VIEIRA, 1985, p. 39). Essa necessidade de perpetuação das formas de poder, que há muito já imperavam nas esferas governamentais, implicava em uma movimentação no intuito de fortalecer suas bases ideológicas frente às necessidades de fortalecimento de suas forças de repressão. Foi graças a estas circunstâncias sociopolíticas e, as determinações da esfera econômica, que a ideia de estabilidade social passou a ganhar espaço e destaque nos discursos de Getúlio Vargas, como uma alternativa para a amenização dos conflitos sociais que se tornavam cada vez mais latentes no interior da realidade nacional. Em pronunciamento no almoço de confraternização das Forças Armadas em 15 de janeiro de 1952, Vargas destaca a necessidade das políticas sociais como mecanismos de controle, manutenção e aperfeiçoamento da justiça social e da nova ordem social que surgia nos horizontes da nação. Tendo em vista as novas exigências da

“nova realidade” brasileira, Vargas (1952 apud VIEIRA, 1985, p. 25), raciocinava da seguinte forma:

Mas não bastam os recursos das armas: são igualmente necessárias novas leis sociais, capazes de cortar pela raiz as origens do mal e reparar as injustiças causadoras de revoluções. O Governo tem a firme convicção de que se impõe o aperfeiçoamento constante de uma justiça social e de uma ordem social, onde sejam eficazmente eliminados os argumentos de uma propaganda e de um credo, que só prosperam onde há miséria, fome, padecimentos, e desigualdades chocantes na condição dos homens. Os processos de exploração do trabalho, que não cogitam de justa repartição dos seus frutos, também constituem séria ameaça à segurança nacional. Esta exige, para a sua plena garantia, um combate sem trégua à ignorância, ao sofrimento e a opressão.

O novo e velho Getúlio parece ver suas ações, durante os dois governos, como um esforço de reforma social. Suas iniciativas quanto à política de *bem-estar social* assumiram a partir de seus pronunciamentos de 1951, e durante todo seu segundo mandato, moldes muito mais amplos e ambiciosos, mas, mantendo sempre bem definida a mais completa relação com a principal meta do governo varguista, isto é, a extrema necessidade de desenvolvimento econômico como forma de progresso social e, acima de tudo, de consolidação de um capitalismo “genuinamente” nacional. Dessa forma, Vargas (1951 apud DRAIBE, 1985, p. 199) aponta que:

A elevação dos níveis de vida, num país como o Brasil, depende, assim, muito menos da justa distribuição da riqueza e do produto nacional, do que do desenvolvimento econômico. A grande verdade é que temos pouco que dividir. [...] O que preconizo é uma política ampla de bem-estar, apoiada no desenvolvimento orgânico dos alicerces da economia do país. Às políticas de educação e saúde, de salários e empregos, deveriam somar-se medidas específicas que atingissem as massas no referente à habitação, alimentação e transportes, isto é, os problemas mais diretamente relacionados com as precárias condições de vida, consequência do “gigantismo urbano”.

No decorrer das transformações das estruturas sociais e econômicas, o segundo governo Vargas se viu marcado, a partir de 1953, por uma maior movimentação do operariado, que realizou greves em São Paulo e Rio de Janeiro. Este ano foi, ainda, como indica Vieira (1985, p. 41), um momento de intensificação da crise econômica do país (aumento da inflação, desequilíbrio no balanço de pagamentos, queda na produção industrial, etc.). Esse cenário parece demonstrar que a preconizada estabilidade socioeconômica é, quase que totalmente, desmantelada, por causa da situação de extrema instabilidade (balança comercial, déficit público, salários, custo de vida, etc.), pelos próprios planejamentos de

políticas econômicas e sociais em que vinha se apoiando. Todos os esforços governamentais pareciam estar em certo descompasso com as mudanças socioculturais dos anos 1950.

Esses elementos, tanto de instabilidade econômica quanto social, contribuíram para o processo de deterioração dos termos do Plano Geral de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Vargas (DRAIBE, 1985, p. 199). Todos os fatores indicados até aqui, incidiram de maneira avassaladora sobre os interesses de Vargas em materializar seu programa de estabilização da economia nacional e suas pretensões de união entre um intento político nacionalista e uma libertação econômica. Mas, mais do que estes fatores estritamente econômicos (crise interna e complicações com investimentos estrangeiros), é preciso frisar que a grande capacidade que as classes dominantes da sociedade alcançaram em opor seus interesses aos do poder instituído, isto é, ao Estado. Sendo estes “frontalmente contrários ao nacionalismo econômico e à participação das massas populares no jogo político” (VIEIRA, 1985, p. 41), representaram um fator de fortes consequências sobre as aspirações de Getúlio.

Com tantos pontos de estrangulamento se manifestando no interior de suas propostas de fortalecimento da economia nacional, de fortalecimento dos ideais nacionalistas e de consolidação de uma equidade social (pautada numa política conciliatória), Vargas viu-se pressionado, por um lado, pelos interesses capitalistas nacionais e internacionais e, por outro, pela influência das Forças Armadas, isso sem contar, ou melhor, entrar em detalhes sobre as manifestações de descontentamento (com a política salarial, com alto do custo de vida, etc.) por parte tanto da classe operária, quanto da pequena burguesia e alguns setores militares (de menor expressividade política). Aliados a estes fatores, que já se arrastavam desde o início do mandato, Vargas foi fortemente abalado pelas denúncias da UDN, “cujas posições de alinhamento político-ideológico com o ‘bloco-ocidental’ liderado pelos Estados Unidos eram bem conhecidas” (ALMEIDA JUNIOR, 1996, p. 254), que em sua “Cruzada Democrática”, defendeu firmemente a ideia de que o presidente pretendia não só dar um golpe, mas, também, fixar no Brasil um “Estado Sindicalista”. Há que se considerar, ainda, o atentado da Rua dos Toneleiros, quando a tentativa de assassinar Lacerda acabou levando à morte o major da Aeronáutica Rubem Vaz. Esse incidente fez recair sobre a figura do presidente, principal inimigo político de Carlos Lacerda, todo um sem número de críticas e suspeitas que tanto esperavam por mais um deslize governamental<sup>22</sup>. Foi assim que, na noite do dia 24 de agosto

---

<sup>22</sup> Em primeiro de maio do mesmo ano (1954) em pronunciamentos aos trabalhadores Vargas havia anunciado um aumento de 100% do salário-mínimo, proposto pelo ex-Ministro do Trabalho João Goulart. Essa atitude governamental era defendida como uma forma de fazer com que os operários apoiassem o governo, pois no futuro eles “seriam o governo”. A aparente aproximação de Vargas a tendências de caráter esquerdista leva a imprensa nacional, movida por incentivos de udenistas, industriais, banqueiros e militares, a não deixar passar

de 1954, o presidente Getúlio Vargas cometeu suicídio, com um tiro no peito. A morte parece ter sido, para Vargas, um modo de perpetuação de toda a história política e, sendo assim, se caracteriza como um feito político. Toda a “comoção popular” causada por sua morte foi prova singular da significação de tal feito, pois nunca se havia visto no país igual sofrimento e sentimento de revolta em relação à perda de uma autoridade nacional. Prova dessa movimentação, pode ser comprovada pelo fato de que Lacerda, ponto de convergência da fúria tida como “popular”, viu-se obrigado a deixar o país e, também, pelo fato de que a Embaixada estadunidense foi atacada e muitos dos jornais oposicionistas foram queimados pelas ruas. O legado de Getúlio sobreviveu entre seus sucessores, de uma forma (o nacional-desenvolvimentismo, mesmo que com novas características, no Governo Kubitschek) ou de outra (o trabalhismo sob o Governo Goulart), até o Golpe de 1964.

Todos os acontecimentos destacados, nada mais são do que alguns dos aspectos que podem ser considerados fundamentais e profundamente marcantes para o processo de consolidação e deterioração dos projetos políticos, econômicos e sociais da doutrina varguista na primeira metade da década de 1950.

### **1.5 O desenvolvimentismo do governo Juscelino Kubitschek: os desafios da estabilidade econômica, política e social para o Brasil do futuro (1956-1960)**

O período posterior à deposição e o suicídio do Presidente Getúlio Vargas e anterior a posse de Juscelino Kubitschek foi um momento no qual o poder político brasileiro entrou em crise. Isto porque, em um transcorrer de dezesseis meses, o Estado Brasileiro passou por uma fase de “transição”. O mês de novembro de 1955 marcou bem esse momento de instabilidade política nacional, pois o país iniciou o mês sendo regido num primeiro momento por Café Filho, o então Vice-Presidente, que, devido a problemas de saúde, cede o cargo para Carlos Luz, Presidente da Câmara dos Deputados, que, ao ser afastado pelos militares, deu lugar a Nereu Ramos, Presidente do Senado, que administrou o país durante a vigência do estado de sítio e resistiu à tentativa de Café Filho de retornar ao poder, até a posse de JK. Nessa época, em 11 de novembro, houve um Golpe de Estado, comandado pelo General Henrique Teixeira Lott. O golpe foi justificado como uma medida “preventiva” (uma espécie

---

qualquer oportunidade de jogar “num mar de lama” o Governo Getúlio, que em meio a todas essas polêmicas via sua situação se tornava cada vez mais insuportável. Cf. ALMEIDA JÚNIOR, op. cit., p. 254.

de contragolpe), pois teria evitado que os partidos políticos, em especial a UDN<sup>23</sup>, vencidos nas eleições presidenciais realizadas a 3 de outubro de 1955 viessem a se posicionar de maneira a impedir a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira como Presidente da República.

No ano de 1956, com a posse de Kubitschek, mesmo que protegido pelo Exército, iniciou-se uma importantíssima etapa da história econômica do Brasil. Nos anos do Governo Kubitschek (1956-1961), empreendeu-se no país um extenso e penetrante processo de transformações do sistema econômico nacional. A nova política econômica governamental implementada nesse período se sistematizou no Programa de Metas e suas realizações.

Procurando dar continuidade e novo fôlego ao processo de industrialização nacional empreendido por Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek lançou mão de uma política de estabilidade econômica e social amplamente baseada no processo de substituição de importações. A partir do Plano de Metas e suas realizações no plano econômico, o Governo JK conjecturava um processo de melhoria das condições sociais da população brasileira. A postura administrativa sustentada, como destaca Cunha (2002, p.127), partia do raciocínio de que graças a intensa industrialização, a acumulação de riquezas e o aumento da prosperidade não se restringiriam a grupos seletos da sociedade nacional, mas se espriariam pelas mais variadas camadas sociais.

O clima de otimismo exacerbado, frente à industrialização nacional, levou JK a crer, conforme Cardoso (1977, p.78), que sua política econômica estava “atendendo à aspiração coletiva por uma vida melhor” e que ao pôr “em execução um plano de desenvolvimento, em escala verdadeiramente nacional”, estava construindo os alicerces capazes de dar à Nação a capacidade de “proporcionar a seus filhos dignas condições de existência”. Com esse discurso, Juscelino procurava identificar seu governo com o povo e justificar seus ideais desenvolvimentistas como elementos intrínsecos da consciência coletiva nacional. No ápice da democracia populista no Brasil, era extremamente compreensível na visão de JK comparar os arranjos desenvolvimentistas governamentais a uma mobilização popular para o

---

<sup>23</sup> A candidatura de Juscelino Kubitschek e João Goulart à presidência, apoiada na coligação PSD/PTB (a grande máquina eleitoral dos anos 1950), gerou forte oposição no cenário político da época, levando até mesmo alguns chefes militares a se mostrarem contrários as candidaturas partidárias, como foi o caso do General Canrobert Pereira da Costa (chefe do Estado-maior do Exército) que se opôs a candidatura Juscelino-Jango, porque esta recebia forte apoio do PC. Após a vitória de JK-JG, ainda em 1955, eram evidentes as pressões contra a posse dos eleitos. Os argumentos dos oposicionistas estavam embasados no fato de que o presidente eleito não havia alcançado o mínimo de votos válidos (50%) estipulado pela Constituição de 1946. Outro ponto questionado foi o da legalidade dos votos oriundos dos partidários do PC. Foi nesse universo de pressões que a UDN passou a revelar sua faceta antidemocrática, ao apoiar as pretensões golpistas (de por em prática um “regime de exceção”, como alternativa frente ao chamado “golpe eleitoral”) que se estabeleceram nesse clima e que foram abafadas pelo Golpe de Estado empreendido pelo grupo militar na figura do Ministro da Guerra General Lott. Cf. VIEIRA, 1985, p.66-67.

desenvolvimento, sendo este um processo de negação das condições socioestruturais que mantinham grande parte da população em situação de marginalidade social. Mas não cabe ainda, neste momento, falar sobre as implicações sociais e políticas da ideologia nacional-desenvolvimentista sobre a sociedade brasileira. Este aspecto do discurso juscelinista de desenvolvimento foi aqui exposto como forma de introduzir as discussões em torno do Plano de Metas.

O Plano de Metas inaugurou uma fase de aprofundamento das relações entre Estado e economia no Brasil. A partir dele, como indica Ianni (1996, p.152), o poder público passou a dispor de um maior campo de influência sobre o conjunto do sistema econômico nacional, atuando de vários modos e fazendo uso de “todos os recursos disponíveis”. A atuação estatal passou a destinar-se à aceleração do processo de desenvolvimento da economia do país, em especial no que tange a industrialização, dando possibilidades e contribuindo diretamente para a dinamização das atividades dos setores privados nacionais e internacionais. Neste momento o processo de industrialização, ao contrário do que vinha ocorrendo desde meados da década de 1930, não era mais movido, ou melhor, ocasionado pela constrição do mercado mundial, mas pelas novas determinações impostas pelo sistema econômico interno. Os novos investimentos tanto privados (nacionais e estrangeiros) como governamentais passaram a ter como parâmetro as “condições e tendências” legadas por um “sistema econômico preexistente”, isto significa que todos os investimentos, sejam eles do setor industrial ou de infra-estrutura (potencializados, nesse período, com a finalidade de submeter os pontos de estrangulamento aos anseios desenvolvimentistas), deveriam realizar-se de acordo com as “possibilidades abertas pela estrutura econômica criada nos anos anteriores”.

Todo este cenário levou a transformações na esfera econômica que foram impulsionadas, de acordo com Ianni (1996, p.152), a partir das “relações de interdependência e complementaridade, inerentes a qualquer sistema econômico”. Essas relações que se perpetuaram no interior do sistema econômico nacional firmaram as bases (condições) e delimitaram a superfície (campos e setores) sobre as quais os dispêndios deveriam atuar. Assim, essas relações ao surgirem “sempre ao nível das forças produtivas (capital, tecnologia, força de trabalho, divisão social do trabalho, etc.)” se constituíram como elementos fundamentais no trabalho de planejamento<sup>24</sup> e cumprimento do Plano, ou melhor, do Programa de Metas. Nesse mesmo momento, além de ter que entrar em consonância com as

---

<sup>24</sup> Para uma melhor compreensão do processo de planejamento do Plano de Metas e da relação deste com o cenário econômico mundial e as exigências impostas pelos Estados Unidos à economia brasileira (graças ao Plano Marshall, a Doutrina Truman, ao fim da Guerra da Coreia e aos trabalhos realizados pela Missão Abbink), cf. IANNI, op. cit., p. 153.

exigências do cenário industrial herdado, as medidas econômicas do Governo Kubitschek se depararam com a necessidade de se adequar, ainda, a todas as instâncias instituídas pelo próprio sistema de reprodução capitalista, em escala mundial<sup>25</sup>.

Procurando administrar estas duas tendências, que de certa forma foram condições importantíssimas para o seu surgimento, o Programa de Metas se configurou como instrumento dinamizador e alternativa mais plausível dentro das raias determinadas tanto pelas propensões do subsistema econômico nacional como pelas inclinações advindas do sistema capitalista em escala global, que estava sob a hegemonia dos Estados Unidos e suas poderosas multinacionais. Era de acordo com esses determinantes históricos que a atuação de Juscelino veio dialogar. Ao assumir o poder, JK e sua equipe, trataram rapidamente de estabelecer projetos que visassem colocar em exercício uma política econômica firmemente planejada. As experiências incorporadas pelo poder público no campo do planejamento e da técnica, já haviam lançado as bases sobre as quais os anseios de planificação poderiam se firmar. Todo o acervo de experiências acumulados anteriormente (até mesmo aquelas em processo de andamento, ou apenas postas no papel) e ainda todo o debate político e técnico sobre as questões de economia nacional, industrialização, emancipação nacional, planejamento e desenvolvimento, já tinham prevenido os grupos econômico-políticos da necessidade de se aceitar o mais brevemente possível as intervenções estatais no campo econômico.

A nova fase que se apontava no horizonte do processo de complexificação das estruturas econômicas globais era reflexo da expansão do novo modelo de imperialismo que, segundo Maranhão (1991, p. 264), se estabelecia sobre as antigas colônias (agora independentes), ou mais especificamente, sobre o conjunto das nações “subdesenvolvidas” pela atuação do grande capital monopolista no processo de industrialização das mesmas. No emaranhado destas transformações o Plano de Metas e a ideia de planificação surgiram como modelos de adequação às exigências do cenário internacional e nacional. De degrau em degrau foram se erigindo nos discursos do Governo Juscelino Kubitschek às muralhas da união entre *planificação e desenvolvimento econômico*. A associação desses conceitos, que ocorreu tanto no panorama governamental quanto no empresarial, no técnico e na opinião pública, trouxe grandes e graves consequências sobre a política econômica do País. E como bem destaca Ianni (1996, p. 156):

---

<sup>25</sup> Foi também nesse conglomerado de transformações mundiais, que os Estados Unidos emergiram e se consolidaram como grande potência hegemônica mundial, subjugando as potências européias e o Japão. Cf. IANNI, 1996, p. 155.

Além disso, membros do governo, economistas, técnicos e administradores procuraram difundir a concepção de que o planejamento era uma técnica neutra; uma técnica que se aplicaria indiferentemente, em qualquer regime econômico, em diferentes fases do processo de desenvolvimento. Dizia-se que a planificação experimentada em países socialistas era apenas uma das possibilidades de aplicação da técnica; que esta se havia aplicado também nos países capitalistas industrializados, para organizar as economias de guerra e, também, para acelerar a reconstrução econômica do pós-guerra. Lembremo-nos de que a introdução do Plano SALTE [durante o Governo Dutra] já procurava justificar a ideia e a prática da programação com argumentos semelhantes. Assim, em suas diferentes acepções (planificação, planejamento, programação, plano etc.) a técnica é definida como neutra ou é tomada como tal. (IANNI, 1996, p. 156, Grifo nosso).

No conjunto desses ajustes e reajustes da união entre Estado e economia no Brasil, a necessidade de legitimação das medidas governamentais na área econômica imprimiram um processo de inserção cada vez maior da ciência e da técnica. A introdução da ciência e da técnica como elementos de fundamental importância nas disposições econômicas engendradas pelo Governo JK tem como principal característica a inevitável imposição de uma política de planejamento a qual, apoiada nas diversas conclusões resultantes dos estudos técnico-científicos, transmitisse uma imagem de total abnegação frente às deliberações que, em concordância com as “análises científicas”, representavam as melhores alternativas em relação ao conjunto dos efeitos cênicos resultantes da nova ordem política e social. A técnica/ciência com sua objetividade apresentou uma diversidade de opções de direcionamento da economia nacional que deviam ser adotados ou não de acordo com as injunções da economia em dimensão nacional e extra-nacional. A tal “neutralidade técnica” deixou de ser uma recomendação e passou a assumir uma função de exigência diante das expectativas criadas pelo presidente Juscelino Kubitschek. Essa imparcialidade surgiu como algo desejável porque tinha um papel de elemento fortalecedor da autoridade moral e do poder de convencimento dos grupos dominantes, responsáveis pela elaboração e execução das políticas de planejamento econômico no Brasil, em especial, durante a segunda metade da década de 1950.

Para dar vida ao seu Programa de Metas, o governo Kubitschek passou a contar com um maior auxílio do capital estrangeiro. De acordo com Benevides (1979, p. 236), a aceitação (e ao mesmo tempo recomendação) do auxílio do capital extra-nacional era “a opção mais eficaz para a implementação do Programa de Metas, devido às zonas de incerteza e à paralisia burocrática (morosidade no Congresso e ineficácia na administração pública)”. Sendo assim, a

utilização do capital estrangeiro surgiu como a alternativa mais viável diante das limitações que o cenário político-econômico impunha<sup>26</sup>.

A entrada de capital estrangeiro propiciava ainda a inserção de pessoal especializado no processo de produção das indústrias nacionais. A associação entre capital nacional e internacional, modelo adotado como alternativa à proposta de substituição de importações durante o governo JK, garantia, além das vantagens relativas a entrada de grande quantidade de capital, todo um conjunto de fatores que também beneficiavam o movimento de industrialização brasileira ao trazerem para a realidade da indústria nacional uma multiplicidade de inovações tecnológicas (corpo técnico altamente qualificado e maquinaria de qualidade superior a existente no país). O modelo desenvolvimentista-associado pretendia construir uma visão da economia nacional como a de uma economia em plena puberdade pronta para responder a todas as vicissitudes da expansão do capitalismo monopolista, sob hegemonia estadunidense. Essa procura incessante em atender as rápidas transformações da economia em escala planetária, significava, acima de muitas outras questões (entre elas as relacionadas aos aspectos estruturais da sociedade brasileira), uma maior e cada vez mais ampla participação da técnica/ciência e do planejamento.

De modo geral, as propostas do Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek firmavam-se amplamente nos anseios governamentais (divididos entre interesses públicos e privados) de superação dos pontos de estrangulamento da estrutura econômica brasileira. Dessa forma, resumidamente, o Plano visava atuar, de acordo com suas 31 metas, como aponta Benevides (1979, p. 210), em seis grandes grupos considerados estratégicos e de importância basilar para as pretensões nacional-desenvolvimentistas. Assim, o Plano de Metas se concentrava nos seguintes campos:

- energia (metas de 1 a 5: energia elétrica, nuclear, carvão, produção de petróleo, refinação de petróleo);
- transportes (reequipamento de estradas de ferro, construção de estrada de ferro, pavimentação de estradas de rodagem, construção de estradas de rodagem, portos e barragens, marinha mercante, transportes aéreos – metas de 6 a 12);
- alimentação (metas de 13 a 18: trigo, armazéns e silos, frigoríficos, matadouros, mecanização da agricultura, fertilizantes);
- indústrias de base (metas de

---

<sup>26</sup> Nesse cenário é possível destacar, ainda, que a busca por capital externo não se limitou apenas ao capital privado, mas foi também fortemente marcada pelas reivindicações de países latino-americanos de uma maior participação dos investimentos públicos providos dos Estados Unidos junto às economias nacionais. Foi nesse momento que o presidente JK procura tomar a dianteira no cenário político latino-americano ao conceber a criação da Operação Pan-Americana (OPA), influenciado pelas ideias da CEPAL (que desde 1948 já realizava estudos e análises sobre a economia latino-americana), como órgão de defesa dos interesses das repúblicas latino-americanas, subdesenvolvidas ou semidesenvolvidas, que sempre se mantiveram aliadas a defesa dos interesses políticos dos EUA no hemisfério sul. Para uma melhor compreensão do significado da OPA dentro do cenário político-econômico da segunda metade da década de 50. Cf. BENEVIDES, 1979; CARDOSO, 1977; IANNI, 1996; CUNHA, 2002.

19 a 29: aço, alumínio, metais não ferrosos, cimento, álcalis, papel e celulose, borracha, exportação de ferro, indústria de veículos motorizados, indústria de construção naval, maquinaria pesada e equipamento elétrico); - educação (meta 30); - construção de Brasília, a meta-sítese. (BENEVIDES,1979, p. 210).

O Plano de Metas e suas realizações podem ser considerados, em resumo, a consagração de uma política de desenvolvimento amplamente amparada pela tecnologia (avanço da composição orgânica do capital). Movido pelas motivações desenvolvimentistas de Kubitschek, o Plano de Metas conseguiu, apoiado em seu modelo de “racionalidade”, alcançar grande êxito e deixar junto à opinião pública uma imagem positiva, que eternizou os anos do Governo JK na história política e econômica do Brasil.

Mas o Plano de Metas não se restringia apenas às transformações no campo econômico, pois, para que a estabilidade econômica fosse efetivamente alcançada, ele necessitava, ainda, de um grande projeto de conciliação política. Deste modo, para atingir seus objetivos, Kubitschek viu-se obrigado a realizar uma elaborada política de conciliação que teve como principais elementos o PSD, o PTB e as Forças Armadas. O Programa deveria ter capacidade de lidar com a velha tradição política brasileira de atender aos interesses “empreguistas” tanto partidários quanto aqueles ligados aos interesses dominantes. Dentro deste cenário o Programa de Metas, assim como todo programa de desenvolvimento econômico brasileiro, foi obrigado a estabelecer sua política de atuação de acordo com os limites que a “lógica” do sistema de política de conciliação impunha a qualquer intento de transformação no campo da economia nacional. Como lembra Benevides (1979, p. 213), “o Programa de Metas não foi exceção”, pois assim como todos os outros programas econômicos governamentais brasileiros ele também foi obrigado a se infiltrar nos meandros da política nacional, mas tal situação acabou sendo habilmente contornada pela agilidade desempenhada pelo Executivo durante os anos JK.

Em busca da tão almejada estabilidade política, o Governo Kubitschek teve de distribuir e redistribuir toda a demanda de cargos e funções que uma nova política de desenvolvimento econômico engendrava. Este universo de transformações do aparelho estatal brasileiro levou a um aumento da capacidade administrativa que implicava numa maior diversificação dos setores de gestão de negócios públicos, como forma de permitir um maior controle do poder central sobre as variações econômicas internas e externas. Para assegurar a manutenção do sistema, no que tange a eficiência e racionalidade, todo um sistema de mérito foi erguido através da ampliação do número de servidores civis, que no geral passaram a corresponder a um grupo bastante expressivo quando comparado ao conjunto dos servidores

públicos federais. Essa política de seleção meritocrática não se manifestou de maneira efetivamente unilinear, pois, de acordo com Benevides (1979, p. 213), havia ainda uma “política de clientela” que “persistia em certas áreas, condicionando, portanto, ao nível do Executivo, a percepção do dilema e a decisão de planejar, e, ao nível dos partidos, a disposição para a ‘barganha’ eleitoral” com vistas a perpetuar uma série de acordos que possibilitariam a aprovação dos gastos relativos ao Plano no Congresso Nacional.

Outro fato que pode muito bem caracterizar o processo de estabilidade política durante a administração de Juscelino Kubitscheck, está na forma como o desenvolvimento econômico-social e o crescimento do setor público se distribuíram pelo território nacional. A distribuição das “benesses” do desenvolvimento industrial e do aprimoramento dos serviços prestados pelo setor público, isto é, sua racionalização, não se propagou de modo uniforme, gerando, ou melhor, ampliando ainda mais o fosso social entre as regiões nacionais. De acordo com Benevides (1979, p. 213):

Nas regiões mais “adiantadas” (Centro-Sul e Sul) o aparelho estatal cresce e se racionaliza em termos de serviços e empregos públicos para a população urbana e para as zonas rurais circundantes. Mas nas regiões “atrasadas” (Leste e Nordeste) até mesmo os órgãos federais permaneceram ligados aos interesses das oligarquias – ou seja, o Estado se entrosa com o “coronelismo”.

Essa forma de exercício da representação política, onde os interesses dos grupos economicamente dominantes deveriam prevalecer sobre o conjunto das necessidades das classes trabalhadoras, se manteve como elemento de equilíbrio diante das inovações (interesses de outras camadas dominantes) que o Poder Executivo não hesitava em defender. Foi no Legislativo (Congresso Nacional) que as classes dominantes (rurais e urbanas) nacionais exerciam pressão no intuito de manutenção do atendimento de suas pretensões. Essas pressões resultaram no processo de “inchaço” do aparelho burocrático durante os anos JK, e as consequências dessa situação foram sentidas até mesmo no sistema meritocrático já instituído, pois, como ressalta Benevides (1979, p. 214), mesmo com as implicações que o modelo nacional-desenvolvimentista exigia das políticas econômicas nacionais “o Congresso guardava-se o ‘direito’ de influir sobre as nomeações e cargos”, o que obrigou o Executivo a interagir com tal estrutura de organização do poder que permeava os interstícios da política e do Estado no Brasil.

A política econômico-administrativa empreendida por Kubitscheck em meio a um panorama político como o da segunda metade da década de 1950, como afirma Benevides (1979, p. 214), pode ser encarada como “fator de reforço à aliança partidária que sustentava

seu governo”. Para consolidar a união PSD/PTB o presidente JK teve de fortalecer e dilatar a capacidade do Executivo em driblar grande parte das questões que davam margem à perplexidade e que poderiam representar entraves para o projeto desenvolvimentista. Como alternativa para contornar o grave problema do “empreguismo”, prática que mantinha uma relação simbiótica com o conjunto da estrutura administrativa nacional, Juscelino procurou “aumentar o grau de eficiência e controle da economia *dentro do aparato já existente* – além de criar uma administração paralela” (BENEVIDES, 1979, p. 214), porque uma política severa de confrontação que fosse diretamente de encontro aos interesses e inquietações, expressas no Congresso Nacional, dos representantes da política clientelística em pleno desenvolvimento, poderia implicar em consideráveis impedimentos à execução das políticas econômicas governamentais.

O desempenho tanto do modelo de estabilização política como o de estabilização econômica, dependeu profundamente, conforme Benevides (1979, p. 214), do “estilo conciliatório” do governo Kubitscheck, “indispensável” e “única saída possível dentro da lógica do sistema”. Com sua política de conciliação, JK conseguia administrar as tensões e, assim, firmar aliança com as principais forças políticas, canalizando os interesses concomitantes, indispensáveis ao processo de implementação das propostas do Plano de Metas.

Em suma, podemos encarar as tentativas da administração Juscelino Kubitscheck de estabilizar os campos econômicos e político como uma forma de fixar as bases necessárias para seu audacioso plano de desenvolvimento econômico e social. No que diz respeito ao conjunto das transformações na esfera econômica, o que podemos dizer é que em relação à política econômica desempenhada durante o Segundo Governo Vargas houve um salto qualitativo (no sentido de ir ao encontro ou ser mais favorável aos interesses dominantes em relação à atuação estatal), pois o Governo Kubitscheck amparado nos discursos da “neutralidade” técnico-científica e sobre um nacional-desenvolvimentismo, com apelos mais fervorosos a uma administração “racional” do que emocional, pôde aprofundar o poder de atuação do Estado sobre a economia e a sociedade brasileiras, ao contrário dos apelos nacionalistas de Getúlio Vargas. Entre todas as alterações na economia nacional, o que pode ser considerado essencial para o entendimento da atuação do governo JK no tocante à política econômica está no fato de que o Plano de Metas e suas realizações, como afirma Ianni (1996, p. 159), eram uma maneira de efetuar “uma transição [...] de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional para uma política orientada para o desenvolvimento econômico dependente ou associado”. As tentativas de dar estabilidade ao processo de inserção da

economia e indústria brasileiras no complexo universo do capitalismo monopolista de escala planetária, levaram o governo Kubitscheck a tentar, por meio de sua democracia e economia planificadas, associar o capital estrangeiro, o nacional e os incentivos financeiros estatais como elementos dinamizadores da industrialização, ou melhor, da transformação do Brasil em potência capitalista mundial, mesmo que periférica.

Quanto ao que se refere à política de conciliação, exercitada durante a administração Juscelino Kubitscheck, e sua função estabilizadora, é possível destacar que tal estratégia permitiu ao poder central enfrentar direta e indiretamente os maiores entraves ao Plano de Metas, isto é, possibilitou certa imbricação entre o padrão clientelístico da tradicional política brasileira e o modelo tecnocrático da democracia planificada e, ainda, manter um jogo político partidário (em especial a relação PSD/PTB) no qual a busca por um universo conciliatório de concessões e proibições tornou viável a realização dos planos de desenvolvimento econômico e social.

O aperfeiçoamento dessa estratégia de atuação política do governo democrático-populista e desenvolvimentista sobre a nova/velha sociedade brasileira, inserida no processo de expansão do capitalismo monopolista em escala global, foi um importante fator para a consolidação do Estado tecnocrático no Brasil de JK. Ao conseguir agregar em torno do Plano de Metas múltiplos interesses das frações de classes dominantes, mesmo com concessões e restrições limitadas, Kubitscheck pode fixar as bases de perpetuação do modelo desenvolvimentista, que seria levado ao extremo de suas potencialidades durante a ditadura militar.

Enfim, a relativa estabilidade política foi resultado da capacidade do Governo Kubitscheck de firmar um pacto entre as “elites” (latifundiários, empresários, militares, etc.) e as principais forças sociais (partidos e sindicatos) do período, garantindo assim, como indica Vieira (1985, p. 80), um “razoável acolhimento de seus interesses e da ideologia desenvolvimentista dentro de certa porção da população brasileira”, algo indispensável para um projeto econômico e governamental que pretendia conciliar interesses econômicos latentes e posições político-partidárias (clientelísticas e populistas) em torno de uma ideologia do desenvolvimento (o nacional-desenvolvimentismo), que se movimentava historicamente em busca de uma almejada estabilidade socioeconômica de acordo com as transformações estruturais e as mudanças conjunturais instituídas pela marcha de inserção da economia brasileira na nova fase do sistema capitalista, isto é, o processo de reconfiguração, no início da segunda metade do século XX, do capitalismo monopolista.

## **1.6 A questão educacional e as políticas do Estado no Brasil de 1930-1960**

### **1.6.1 A educação no Brasil antes dos anos 1930**

O panorama histórico-social dos anos de 1930 inaugurou uma redefinição do papel e da atuação do Estado brasileiro diante das tensões que emanavam da sociedade civil. As movimentações sociais que se desenrolaram de 1922 até a década seguinte, isto é, até a “Revolução de 1930”, foram importantes na medida em que expressavam os anseios de consideráveis parcelas da sociedade civil - do movimento operário ao “tenentismo” - em relação à ação estatal, no sentido de implantar reformas que viessem dar unidade de orientação às mudanças exigidas pela constituição de uma sociedade pautada nos ideais democráticos em ascensão (FAUSTO, 1987).

Já no início do Governo Provisório, em 1930, foi criado o “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” (VEIGA, 2007, p. 257), cujo primeiro ocupante foi Francisco Campos. Nos pouco mais de quarenta anos de um Brasil republicano, foi esta a primeira iniciativa de maior envergadura em prol da institucionalização de uma política estatal para o setor educacional. Como salienta Bomeny (2003, p.46), “O Estado liderou o programa geral de reformas com o objetivo de criar uma unidade de orientação, de sistematizar um conjunto de procedimentos que fossem referência em todo o país”.

Assim, os reformadores e educadores dos anos 1920, membros e criadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, no Rio de Janeiro (então Distrito Federal), podiam ver o início do atendimento de suas reivindicações político-pedagógicas pelo estabelecimento de um sistema nacional de educação. Nesse sentido, a Reforma de 1931 foi a primeira ação significativa em tal caminho, uma vez que rompia com o fracionamento e a pulverização pelos estados brasileiros de reformas educativas locais.

Determinar os princípios norteadores de um programa nacional de educação implicava uma série de escolhas e, ao mesmo tempo, renúncias. Nesse momento muitos eram os atores sociais que buscavam ver seus interesses garantidos no projeto educacional da Nação. Num plano, a Igreja Católica, que era detentora de uma ampla rede de escolas espalhadas pelo território nacional e que, conscienciosa de seus propósitos de formação de mentalidades e comportamentos, buscava reafirmar e defender piamente seus valores educacionais frente às propostas dos educadores pioneiros. Estes, por sua vez, já contavam com suas propostas educativas bem formuladas desde os anos de 1920, expressas nas reformas estaduais levadas a cabo por Lourenço Filho, no Ceará (1922-23), Fernando de

Azevedo, no Distrito Federal (1928) e Anísio Teixeira, na Bahia (1928), e reafirmadas em 1932 com a publicação de seus ideais educacionais no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>27</sup> – que fora redigido pelo próprio Fernando de Azevedo e contava com 26 signatários, entre educadores e intelectuais integrantes do movimento de “renovação educacional”, sendo um deles, Anísio Teixeira.

Os pioneiros defendiam ardorosamente, imbuídos de um compromisso cívico, a constituição de uma escola pública, gratuita e laica. Quanto à importância do Manifesto, escreveu Azevedo para Teixeira, em 25 de fevereiro de 1932 (AZEVEDO, 1932 apud BOMENY, 2003, p.47): “Será a primeira vez que educadores no Brasil – e no mais grave de sua história – se apresentam com um programa de diretrizes definidas, enquanto à volta deles se multiplicam e se baralham as opiniões, fluidas e inconsistentes”.

A evolução do sistema educacional brasileiro da virada da primeira para a segunda metade do século XX será apresentada em três partes: a primeira vai de 1930 até 1937 e tem como elementos mais marcantes a Reforma Francisco Campos (1931) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), expressão formal do movimento renovador. A segunda fase compreende o Estado Novo, de 1937 até 1945, período em que a educação exerceu um papel importante, porém, inconsistente, como será evidenciado nos tópicos seguintes. E, por fim, a terceira estende-se de 1946 à 1961, quando a educação foi discutida no Brasil do nacional-desenvolvimentismo a partir dos debates em torno da aprovação, no Congresso, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### **1.6.2 A educação no Brasil pós “Revolução de 1930” (1930-1937)**

A “Revolução de 1930” teve uma significativa abrangência em todo o programa educacional que se instalou no pós-1930, pois se redefiniu o papel da União na ordem política e produziram-se efeitos nos diversos aspectos da política pública da educação. Em outro plano, o Estado, representando a expressão nacional, tornou-se o centro da política educacional como um todo, tornando as políticas educacionais estaduais em políticas educacionais nacionais. Nessa dimensão histórica, a Revolução de 1930 propiciou ao papel do Estado na educação uma formação mais definida das políticas educacionais, no ensino básico e no ensino secundário. Porém, é importante ressaltar que para a União, a educação básica não foi objeto de política pública até 1937.

---

<sup>27</sup> Para uma discussão ampliada sobre o significado do “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, cf. XAVIER (2002), XAVIER (2004).

Para Romanelli (1983, p.47), a Revolução de 1930 teve como objetivo principal a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. O primeiro governo Vargas (1930-1945) passou por um período instável, que se estendeu de 1930 a 1937 e desembocou em uma ditadura (1937-1945).

Em relação à educação, após a Revolução de 1930 a mesma passou por uma série de mudanças que visavam uma maior sistematização, pois se buscava a efetivação da nova ideologia educacional, de acordo com a qual a escola é vista como o caminho para a reconstrução da sociedade. Nesse período, portanto, promoveu-se a reelaboração do ideário educacional, com base no nacionalismo. De acordo com Xavier (1990, p.58):

A modernização econômica dependente implicou uma modernização cultural e institucional que, assim como a econômica, tendeu a se dar dentro dos limites necessários à incorporação da economia nacional ao conjunto da economia capitalista mundial a que se subordinava.

Assim, o período da “Revolução de 1930” poderia ser encarado como um despertar da sociedade brasileira. A atenção desta se voltou para as causas de seu subdesenvolvimento. Todos os setores da vida social, inclusive a educação, se viram diante dos mesmos limites colocados pelo subdesenvolvimento. Isto apesar de ter havido um crescimento da demanda pela escola com vistas à industrialização e de uma mobilização do Estado para promover a expansão do sistema educacional - que, contudo, não alcançou sua organização interna e continuou voltado para a formação humanística, pensada para a classe dirigente (XAVIER, 1990, p.63-64).

Em todo caso, o período aberto pela Revolução de 1930 trouxe consigo uma retomada e uma novidade. A retomada foi a volta do ensino religioso nas escolas públicas, que havia sido abolido após a proclamação da República (1889). Já a novidade foi a consideração da educação como uma questão nacional. Cria-se, então, o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Esse Ministério representou a primeira grande iniciativa do governo federal, na área educacional, com resultados concretos. A Primeira República não foi carente de tentativas de envolvimento do governo central na questão educacional, contudo, tais iniciativas não apresentaram grandes resultados práticos.

Assim, com o objetivo de criar um sistema nacional de educação, foi apresentada a reforma Francisco Campos (1931), que propunha mudanças para os diferentes níveis do ensino. Os decretos que compuseram essa reforma são:

- Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931 - criava o Conselho Nacional de Educação, o qual deveria assessorar o Ministério na administração e na direção da educação;
- Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931 - dispunha sobre o Estatuto das Universidades;
- Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931 - dispunha sobre a organização da Universidade Nacional do Rio de Janeiro;
- Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 - organizava o ensino secundário;
- Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931 – introduzia o ensino religioso nas escolas públicas;
- Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931 – reformulava o ensino comercial de nível médio e regulamentava a profissão de contador;
- Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932 - consolidava a organização do ensino secundário e criava o sistema de inspetorias federais dos ensinos secundário e universitário.

A referida reforma veio modificar a abrangência da política de equiparação entre as escolas privadas e escolas públicas oficiais, tornando essa equiparação um processo de igualização. Por meio dela liberava-se em definitivo o ensino secundário para o setor privado, possibilitando, assim, o seu autocrescimento e a inibição da política de investimento público.

Para Romanelli (1983, p. 135), o objetivo fundamental dessa reforma era:

[...] dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e o outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para a admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Após 1932, o movimento escolanovista ganhou maior intensidade, devido à publicação, naquele ano, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Os signatários do referido documento defendiam uma pedagogia que aproximava a educação das exigências da democracia e das necessidades do processo de industrialização. Nessa perspectiva, defendiam a universalização da escola pública, gratuita e laica como indispensável ao desenvolvimento material e ao progresso espiritual do país.

Outro fato importante é que o Manifesto representava um marco, na medida em que trazia para o campo da educação significativas contribuições das ciências sociais. Quanto ao significado histórico de tal avanço, Romanelli (1983, p. 149-150) afirma que:

Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente através da escola pública e gratuita, obrigatória e leiga, e, finalmente, ao opor-se à educação-privilégio, o Manifesto trata da educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova. Na vida prática, em verdade, a educação não tinha sido, até então, objeto de cogitações, senão de ordem filosófica e estritamente administrativa, no Brasil. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente.

O projeto de um sistema público de ensino moderno e de qualidade busca a legitimação de suas ideias em bases científicas. Como destaca Florestan Fernandes (1989, p. 42):

[...] as ciências sociais foram o canal que serviu para que os pioneiros da Educação Nova, primeiro, e os educadores que vieram mais tarde tivessem a ambição de expandir a pesquisa biológica, a pesquisa psicológica, a pesquisa sociológica etc., para colocar esses conhecimentos ao alcance de uma escola de maior rendimento.

Nesse sentido, o Manifesto de 1932 assumia uma perspectiva que supervalorizava de forma radical a racionalidade - característica do espírito que fundamentava o movimento da Escola Nova -, que se justificava ao defender uma escola universal, pública, gratuita, livre de dogmas, pautada nos valores e avanços científicos, adequada às especificidades de cada meio, mas, ao mesmo tempo, unificadora da sociedade em torno de um pensamento geral, baseado nos princípios da civilização científico-tecnológica e democrática. Tal parâmetro de racionalidade serviu de elemento formulador da proposta escolanovista de uma política educacional de reconstrução da escola pública e, de fundação de um sistema público de educação para o Brasil no momento de transição de uma sociedade agrária e oligárquica para uma sociedade em processo de industrialização e democrática.

O Manifesto apresentava três aspectos que aparentemente são centrais na constituição de um projeto orgânico, sistemático e relacional para o sistema público de ensino almejado pelos pioneiros: em primeiro lugar, o texto chamava a atenção para a responsabilidade do Estado em assegurar uma instrução pública, em regime de co-educação, laica e obrigatória; ao mesmo tempo, o seu discurso trazia à tona a questão da universidade

como a instituição responsável pela produção e transmissão de uma gama de conhecimentos, mas também popularizadora das ciências e das artes no país; e, no mesmo caminho, o texto ressaltava a necessidade de um processo aperfeiçoado de formação de professores que se daria, em especial, em nível universitário.

As propostas contidas no Manifesto suscitavam mudanças para além do campo da educação, do plano do especificamente pedagógico. As reivindicações expressas pelos pioneiros, além de reflexo da assimilação das influências que estes educadores receberam das correntes americanas e européias herdeiras do movimento da Escola Nova, eram consequência da nova ordem material e social em ascensão: o capitalismo em sua fase monopólica, no qual a atuação das classes sociais se mostrava como sendo de maior vulto no cenário político, uma vez que, ao mesmo tempo, complexificavam-se as relações sociais.

O ideal de uma escola universal e pública, gratuita e laica era uma expressão do Estado burguês, assim como, produto do processo de estabelecimento da vida urbano-industrial e da consolidação da dominação burguesa da sociedade. Este movimento representava historicamente o declínio da “[...] ordem aristocrática e, como tal, representa, no Brasil, uma reivindicação ligada à nova ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930.” (ROMANELLI, 1983, p. 150).

Pode-se identificar, no ideário liberal-escolanovista, um “projeto de Nação”, que se constitui a partir de uma identificação com as necessidades da “civilização moderna” – isto é, o movimento de reprodução ampliada da sociedade capitalista em escala global -, que via no redimensionamento da função social da educação e da escola em âmbito nacional a melhor forma de atender às suas exigências, e, ao mesmo tempo, a perspectiva de consolidar uma concepção pedagógica baseada num novo modelo de relação entre o Estado e a sociedade. O princípio da racionalidade técnica se sobrepõe à razão política no “projeto de nação”, que ficou expresso pela crítica e rompimento com os valores e métodos tidos como representantes da “escola tradicional”, em favor daqueles propostos pela concepção pedagógica da “escola nova”. A constituição do “Estado-nação” passaria pela reconstrução educacional. Assim sendo, o ideal escolanovista dos pioneiros determinava um agir político-ideológico que se esforçava por demonstrar a reconstrução nacional do Brasil como fruto do processo de escolarização da população e, da mesma forma, como consequência de um princípio federativo que, por meio da descentralização, tivesse a capacidade de democratizar o Estado e dar-lhe uma nova configuração organizacional.

O “projeto de Nação” se apresentava com um postulado que deveria ser obtido à custa de sacrifícios com o objetivo de formar uma “identidade nacional”. Tal identidade

constituiria uma “comunidade imaginária”, na qual princípios universais como democracia, ciência e progresso se levantariam como estandartes na batalha contra a falta de instrução e a “barbárie”, e no estabelecimento de um “projeto civilizador” que lançasse os alicerces da nova ordem socioeconômica.

Cabe ressaltar que em 1931, à época do decreto relativo ao ensino religioso, o conflito entre os educadores católicos e os escolanovistas não havia se externado. Eles participavam, lado a lado, da ABE. No final de 1931, no entanto, na IV Conferência Nacional de Educação, consumou-se a ruptura entre os educadores católicos e os renovadores, com a publicação do Manifesto. Como consequência, os educadores católicos retiraram-se da ABE e fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação (SAVIANI, 2007, p.197).

Conforme a Constituição de 1934, os estados assumiram a organização e a manutenção do ensino primário. A referida Constituição alicerçava os princípios que nortearam a proposta do Conselho Nacional de Educação para o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (a ser aprovado pelo Poder Legislativo), propondo aos estados a criação e a organização de seus sistemas de ensino e facultando à União a fiscalização e orientação dos ensinos superior e secundário.

Na Carta de 1934, há uma conscientização, baseada no movimento renovador, de que é preciso obter a base material financeira para se efetivar as propostas educacionais. A Constituição estabelecia os percentuais obrigatórios de investimentos para o ensino primário. Os estados e municípios deveriam investir 10% de seus tributos e à União caberia um investimento de 20%. A educação gratuita era declarada como direito de todos. Já o ensino religioso era optativo.

Anísio Teixeira (1997, p. 259) expressa as suas dúvidas em relação ao capítulo educacional que acabara de ser votado pela Constituição, em entrevista a “O Jornal” em 8 de junho de 1934:

O problema da educação nacional não logrou, apesar da oportunidade única de se votar o capítulo da Constituição relativo a essa matéria [...] ser focalizado na sua verdadeira significação e nos seus devidos termos [...] O capítulo que foi votado na Constituição, que ora se elabora, contém obscuridades e contradições que irão servir a interpretações, algumas delas capazes de dificultar a organização futura do sistema escolar nacional (TEIXEIRA, 1997, p.259).

No fim de 1935, o movimento renovador foi atingido quando um dos seus principais líderes, Anísio Teixeira, foi demitido da Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, em decorrência do novo quadro político, o regime ditatorial (ROCHA, 2000, p.77).

No processo da Constituinte de 1933-1934 não houve uma grande disputa para destinação da verba pública educacional. O destino dos recursos estatais transformou-se num mecanismo de financiamento do ensino privado, ao invés de ao aluno carente, todas essas transformações se instalam nas décadas de 1930 e 1940 e culminam com o fim do Estado Novo, período que será abordado no tópico seguinte.

### **1.6.3 A educação no Brasil do Estado Novo (1937-1945)**

Com o advento do Estado Novo (1937-1945), a pasta do Ministério da Educação e Saúde, que era ocupada por Gustavo Capanema desde 1934, marcou um novo momento do processo histórico e político-institucional da educação brasileira, no qual foram elaboradas reformas educativas por meio das Leis Orgânicas de Ensino (a partir de 1942) - ou “Reforma Capanema”, composta pelos seguintes decretos:

- Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-Lei n. 4.048, de \_\_ de janeiro de 1942 – Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial.

O Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942, da Reforma Capanema, reforçava os objetivos da reforma Francisco Campos com vistas ao ensino secundário, que continuou com a formação técnico-burocrática destinada aos filhos das camadas médias urbanas. Esse nível de ensino foi mantido em dois ciclos: um primeiro ciclo, com quatro anos (ginásio), abrangendo as disciplinas: Português, Latim, Francês, História Geral e História do Brasil, Ciências Naturais e Matemática; e um segundo ciclo, de três anos (colégio), dividido em duas áreas: clássico e científico, com suas especificidades - o clássico incluía a disciplina do Latim

e a opcional do Grego e o científico, apresentava a disciplina do Desenho. Já no plano orçamentário, foi instituída a gratuidade progressiva. Ainda no ensino secundário, foi instituída a educação militar, sob o controle do Ministério da Guerra e a educação religiosa de caráter facultativo. As escolas femininas incluíam, em seus currículos, orientações sobre trabalhos manuais e vida doméstica (BRITO, 2001).

Em 1942, foi estabelecido o Convênio Nacional do Ensino Primário, entre a Federação e os Estados, obrigando estes últimos a uma elevação de suas contribuições para este nível de ensino. Em 12 de novembro daquele mesmo ano, Capanema expôs a necessidade de criação de um Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que foi promulgado sob o Decreto-Lei n. 4.958. Em 1º de março de 1943, foi promulgado o Decreto-Lei Federal n. 5293 que criava o Convênio Nacional do Ensino Primário, com 20 Estados, o Distrito Federal e o Território do Acre, estabelecendo a cooperação financeira entre a União e as partes da federação com os recursos do FNEP.

Nessa época, foram criados o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Instituto Nacional do Livro (INL). Foi instituída, também, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942), com um ensino industrial oferecido em dois ciclos: escola industrial (1º ciclo) e escola técnica industrial (2º ciclo). Ainda em 1942, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), dirigido pela Confederação Nacional da Indústria, que assumiu os cursos de continuidade, aperfeiçoamento e aprendizagem industrial.

Já no Ensino Superior, ainda no Estado Novo, a preocupação prioritária e fundamental era com o regime universitário. Assim, o Decreto-Lei n.421, de 11 de maio de 1938, previu o controle federal na abertura de cursos superiores, visando a estrutura e a qualidade desses ensinos. Criou-se também os Cursos de Filosofia, Ciências e Letras, para diferenciar dos cursos profissionalizantes. Em 18 de novembro de 1938, pelo Decreto-Lei n. 868, criou-se a Comissão Nacional do Ensino Primário (CNEP), com a finalidade de mudar a política do ensino elementar relegada, até então, aos Estados e Municípios.

Pelo Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de fevereiro de 1943, houve a reformulação do ensino Comercial. Essa reformulação foi dirigida pela Reforma Capanema e permaneceram os dois ciclos anteriormente propostos, ou seja, o primeiro ciclo em quatro anos com o comercial básico e o segundo, em três anos com o comercial técnico, nas modalidades de Comércio e Propaganda, Administração, Contabilidade, Estatística e Secretariado.

Para Mirene Teixeira (1985), no período de 1930 a 1937, predominaram os ideais democrático-liberais, enquanto o período do Estado Novo foi marcado pelo regime

autoritário, antiliberal e antidemocrático. Nesse período, mais precisamente 1937, a organização escolar passou por uma discussão dos elementos mediadores da contradição “quantidade x qualidade”. A reforma Capanema foi a última medida significativa da política educacional do Estado Novo.

#### **1.6.4 A educação no Brasil do nacional-desenvolvimentismo (1946-1960)**

No período 1946-1961, o Brasil passou por relevantes mudanças, de forma que a transição econômica acelerou o processo de industrialização e monopolização da economia. Até o final do governo Vargas, a economia brasileira teve um caráter centralizador pelo Estado, embora promovida com capital estrangeiro. Já o governo Kubitschek foi marcado pela preocupação desenvolvimentista.

Em todo caso, o período estende-se de 1946 à 1961 porque representa o coroamento do processo de nacionalização da questão educacional, isto é, da transformação da educação em um campo de ação do Estado nacional. Esse processo foi acompanhado pela afirmação, ainda que não absoluta, do ideário educacional renovador. Assim, a Constituição de 1946 estabelece a exigência de uma visão orgânica e nacional da educação, a qual será estabelecida na LDBEN de 1961 (SAVIANI, 2004, 30-9).

Após o fim do Estado Novo, em 1946, o Estado implantou o SENAC ou Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial para atender as demandas no mercado de aprendizagem comercial (XAVIER, 1990, p.113). O SENAI e o SENAC vieram consolidar os investimentos educacionais para as classes trabalhadoras.

No período pós-Estado Novo, ainda, efetivaram-se três reformas dentro das mudanças promovidas pelo ministro Capanema: as Leis Orgânicas do Ensino Primário, Normal e Agrícola. Essas medidas entraram em vigor a partir de 1946, reforçando a ideia sobre a continuação político-institucional entre o primeiro governo Vargas e a gestão do general Dutra.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, criada pelo Decreto-Lei n. 8.529, de 1946, visava regulamentar a participação do Governo Federal nesse nível de ensino. Assim, cabia à Federação a delimitação de programas e diretrizes mínimos e essenciais para o funcionamento do ensino primário, bem como, a administração pelo Estado desse funcionamento. Aos estados caberia a manutenção do ambiente escolar, concursos para o provimento do corpo docente e orientação pedagógica, no ensino público, e a fiscalização dos estabelecimentos, no caso do ensino privado.

O Decreto-Lei n. 8.530, aprovado em 02 de janeiro de 1946, visava o ensino normal ou a formação de professores para o ensino primário, com dois ciclos: o primeiro ciclo, em quatro anos, para a formação do regente do ensino primário; e o segundo ciclo, em três anos, para a formação do professor primário. Criou-se, ainda, um curso complementar, considerado de especialização para capacitar o administrador escolar. O ensino normal permitia e/ou possibilitava o acesso às Faculdades de Filosofia.

O Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, versava sobre o ensino agrícola e previa a organização dessa modalidade em dois ciclos: o primeiro ciclo voltado para a formação agrícola, aperfeiçoamento e especialização do aluno; e o segundo ciclo preparava o técnico agrícola, em três anos. Havia, ainda, cursos pedagógicos para a formação dos quadros docentes do ensino agrícola. Nesse período, foi instituído o curso supletivo (em dois anos), para escolarizar a população analfabeta de jovens e adultos, na rede pública de ensino.

Cury, Horta e Fávero (1996), bem como Oliveira (1996), declaram que a discussão acerca da educação na Constituinte de 1946 esteve centrada no papel do Estado. O primeiro questionamento que surgira foi: a quem cabe educar? Os parlamentares formaram duas correntes: uns defendiam o ensino particular como direito individual; outros, o ensino público e gratuito. Ainda em relação às discussões sobre a educação na Constituinte, Oliveira (1996, p.187) afirma que:

[...] privilegiou o debate público–privado, e mais especificamente, o da relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional. Isto se deu em detrimento de uma reflexão mais abrangente que localizasse claramente os nossos principais problemas educacionais e formulasse as diretrizes para sua resolução, postergando-se (sic) tal definição para o momento seguinte, quando da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, que seriam aprovados mais de quinze anos depois de promulgada a Constituição.

A posição vencedora foi à educação como dever da família e do Estado (OLIVEIRA, 1996). Em resumo, Cury, Horta e Fávero (1996, p.16) pontuam que houve, verdadeiramente, “um cruzamento entre a educação como iniciativa particular, seu valor e seus limites, e a educação como concessão do Estado, seu campo de abrangência e aplicabilidade”. A Constituição de 1946 garantia a presença do Estado como fiscalizador de toda a rede escolar privada e pública assegurando, também, o acesso gratuito à escola primária. Nos demais graus de ensino, a gratuidade ficava sujeita a comprovação de falta de recursos por parte do educando ou da família.

Após a Constituinte de 1946 – e a partir das suas discussões sobre a questão educacional – iniciou-se o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que viria a ser aprovada somente em 1961. Na referida Constituinte, pretendia-se imprimir à educação um caráter nacionalista. Segundo Xavier (1990, p.170), as primeiras discussões em torno da LDBEN (no período de 1946 a 1952) relacionavam-se à questão das atribuições, responsabilidades e limites do Estado, tais como, a centralização e descentralização do ensino.

De acordo com a Constituição de 1946, cabia ao governo central fixar as diretrizes e bases da educação nacional pela lei promulgada pelo Congresso Nacional. Para cumprir essa exigência, o ministro da Educação constituiu uma comissão com a tarefa de elaborar um anteprojeto. Para integrar essa comissão, convocam-se as lideranças educacionais mais expressivas do país, ficando clara, para composição da comissão, a supremacia dos representantes do movimento renovador em relação àqueles que ainda perfilavam a pedagogia tradicional.

O anteprojeto enviado pelo Ministro da Educação do Governo Dutra, Clemente Mariani, privilegiou uma visão descentralizadora, que foi ao encontro do pensamento liberal-democrático da Constituição de 1946 e não deixou de se preocupar com o caráter nacional que deveria ser dado à educação brasileira, prevendo: órgãos normativos, como o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais; a existência de sistemas nacional e estaduais de educação; a realização de exames de Estado para a conclusão de cursos; a implantação de concursos públicos para a contratação de professores; entre outros. Ao mesmo tempo, no entanto, não deixou de enfatizar a autonomia didática e financeira das Universidades, a flexibilização na organização do ensino médio, etc.

Para Oliveira (1996) e Saviani (1996), a ABE, que congregava os pioneiros de 1932, era a única entidade a ter uma visão orgânica sobre as diretrizes a serem impressas à educação brasileira. Não por acaso, como lembra Saviani (1996), foi de sua autoria o anteprojeto de LDBEN apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 1952, e por esta aceito e discutido, junto com o anteprojeto original. As mudanças implantadas no anteprojeto pelo ministro e o documento enviado à Câmara em 29 de outubro de 1948 privilegiavam a visão descentralizadora. Desse modo, Xavier (1990, p.170-171), assim se expressa:

A dificuldade em compatibilizar o projeto de descentralização educacional com o projeto pedagógico que postulava a unificação e, portanto, à centralização do sistema em torno de princípios básicos norteadores gerou o discursório doutrinário,

repassado de intenções político-partidárias, que culminou na rejeição do primeiro projeto de lei apresentado (XAVIER, 1990, p.170-171).

Gustavo Capanema, em parecer apresentado à Comissão Mista de Leis Complementares, em 14 de julho de 1946, argumentou que o projeto seria inconstitucional por ferir a Carta Magna brasileira, arquivando-se, assim, o documento (SAVIANI, 1996). Em 19 de julho de 1951, a Comissão de Educação e Cultura solicitou o desarquivamento do projeto original e em 08 de maio de 1952, a ABE apresentou a nova sugestão do anteprojeto da LDBEN, junto com o projeto original.

Em relação à iniciativa privada, sua expectativa em relação ao projeto era a descentralização e a autonomia dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, permitindo uma participação igualitária entre as iniciativas privadas e públicas e oportunizando a livre escolha da família com relação à educação dos filhos. A partir desta estimativa, houve a participação de todos os setores da sociedade civil. Barros (apud ROMANELLI, 1986, p. 177) aponta as afinidades entre os interesses da Igreja Católica e os da iniciativa privada, pois constata-se a:

[...] presença, no projeto, de toda a doutrina educacional da Igreja Católica, fundamentada em várias encíclicas papais. Por meio desta análise, percebe-se que, na verdade, o conceito de liberdade de ensino, que então prevalecia, era o mesmo conceito proposto pelos documentos papais, nos quais ele se limitava, pura e simplesmente, à exclusiva liberdade da Igreja de exercer a ação educativa. Considerando, porém que no Brasil, por lei, ela não podia reivindicar essa exclusividade, então sua bandeira de luta foi à oposição ao monopólio do ensino que, pretensamente, estaria sendo exercido pelo Estado, ou reivindicado pelo projeto primitivo das Diretrizes e Bases. Como esta oposição interessava, também, à iniciativa privada leiga, esta cerrou fileiras (sic) como liberdade que deveria ser concedida a todos de abrir escolas, sem ingerência do Estado, passou a ser a bandeira de luta dos interesses privatistas.

Em 29 de maio de 1957, a LDBEN promoveu na Câmara Federal os debates, já com o parecer do relator que fora apresentado ao plenário em 14 de novembro de 1956. Finalmente, para a aprovação final em 20 de dezembro de 1961, apresentou para discussão o substitutivo do deputado udenista Carlos Lacerda, em 26 de novembro de 1958, que visava a questão das escolas públicas e privadas.

A promulgação da primeira LDBEN fecha, de certo modo, a fase da predominância dos ideais renovadores. Com efeito, em razão dessa predominância, os próprios adeptos da pedagogia tradicional procuraram incorporar aspectos do ideário renovador, sobretudo do ponto de vista metodológico e organizacional, como o fizeram os católicos, sem abrir mão,

porém, da doutrina tradicional. Após a aprovação da LDBEN, ensaia-se a implantação de experiências inovadoras, mas, acelera-se a crise dessa tendência e passa a articular-se um novo ideário: a pedagogia tecnicista (1961-1969).

Ainda sobre o processo de aprovação da LDBEN, Xavier (1990) chama a atenção para os embates situados no ponto de convergência da centralização e descentralização da educação brasileira. A autora enfatiza a redefinição das funções do Estado na sociedade brasileira e suas relações com a iniciativa privada. A sociedade, no entanto, como aponta Xavier (1990, p.171), pleiteava a presença do Estado e de seus recursos para o uso e usufruto da iniciativa privada, inclusive, o capital internacional:

Se numa primeira fase, predominava a preocupação em resgatar a plena hegemonia dos grupos dominantes, através da recuperação da direção política do país, e isso induzira à defesa generalizada do princípio descentralizador, uma vez garantida a “democratização” da máquina estatal, cuidava-se de mantê-la na função de provedora dos recursos necessários ao exercício das “liberdades democráticas”.

Todos esses embates aprofundaram-se a partir da segunda metade dos anos 1950 e na década de 1960. Já a partir do governo JK, radicou-se a discussão sobre a educação e o desenvolvimento, com base no desenvolvimento econômico do Brasil. O nacional-desenvolvimentismo se pautou em dois parâmetros: uma primeira postura que articulava a educação e consciência nacional, preocupada com a contribuição da escola para as transformações político-sociais do país, em direção a um Brasil mais igualitário e justo. Fruto desta preocupação foi a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, em julho de 1955, durante o governo Café Filho. Essa primeira posição foi assumida, brevemente, como organizadora das iniciativas governamentais em 1962-63, quando o governo federal incentivou e apoiou financeiramente algumas experiências na área da educação popular.

A segunda postura relacionava à educação nacional com a formação de recursos humanos para as tarefas de industrialização, modernização da agricultura e ampliação dos serviços e esteve presente nos planos de governo de JK, como aparecia em suas justificativas para investimentos mais substanciais na expansão do ensino no Brasil, a partir de 1955. Essa segunda posição tornou-se hegemônica e fortaleceu-se na década de 1970, com a presença da teoria do capital humano, pensando a educação como investimento produtivo para o país, na perspectiva de formação de mão-de-obra para os setores dinâmicos da economia nacional. (FÁVERO, 1996).

Enquanto se desenvolviam essas discussões em torno da Constituinte e da LDBEN, a consolidação das bases educacionais se estabilizava, fortalecendo as atividades do Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1937 e que teve papel fundamental no campo educacional brasileiro contando em sua direção com a presença de educadores de renome, como Anísio Teixeira, que dirigiu a entidade entre 1951 e 1964.

Como aponta Nunes (1999, p.57):

Como diretor do INEP, Anísio Teixeira instituiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Além disso, foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Salvador, São Paulo e Porto Alegre e realizavam diversos trabalhos articulados com as universidades dessas cidades e com a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, no caso específico de Salvador.

Da mesma forma, o INEP patrocinava cursos de formação e capacitação nas áreas de gestão e coordenação educacional. Ainda em relação a Anísio Teixeira, houve a consolidação da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que, em 1951, se transformou em órgão permanente de assessoramento educacional do Ministério da Educação e Saúde. Também em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (RIBEIRO, 1986).

No aspecto organizacional, a Constituição de 1946 implantou definitivamente o Fundo Nacional do Ensino Primário e, em 1954, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), durante o governo Dutra.

Apesar de todos esses avanços no setor educacional, Ribeiro (2003, p 137), ao examinar os percentuais orçamentários aplicados pelos governos federal, estaduais e municipais, na educação, afirma:

[...] o aumento de verbas, mesmo em termos percentuais, tendo-se por base 1945-1955, é o acontecimento constante e mais significativo quanto à União e aos municípios. Mas, não chega a ser em tal grau que indique condições financeiras absolutamente diferentes na tarefa de organização nacional da educação.

Em 1959, os defensores da escola pública lançaram o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados” assinado por 185 educadores e intelectuais - entre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. Esse Manifesto foi elaborado num momento histórico em que a industrialização já contava com bases mais consolidadas e havia uma maior complexificação e diversificação do mundo da produção e do trabalho, além de uma ampliação dos limites de ação e participação política da sociedade civil na defesa dos interesses das classes em luta - frutos estes, do

processo de constituição de uma sociedade democrático-burguesa e do projeto nacional-desenvolvimentista -, um panorama histórico-social bem diferente ao do Manifesto de 1932.

Na década de 1950, as questões educacionais ganharam novo destaque, sendo retomadas pelos pioneiros e um novo grupo de intelectuais que se engajara na defesa da importância da escola pública e, ao mesmo tempo, manifestava suas preocupações em torno do descompasso entre o avanço do sistema educacional no Brasil, no que dizia respeito a uma política mais considerável, e a ordem social em estabilização.

Mesmo com uma forte expansão da rede de estabelecimentos públicos de ensino, os problemas educacionais ainda se mostravam como graves fatores de desagregação social, apresentando um quadro débil frente às necessidades e exigências do cenário econômico e sócio-político. Além dos questionamentos envoltos por essa visão do problema educacional, o debate sobre o ensino público *versus* ensino privado, no bojo das disputas sobre a aprovação no Congresso Nacional da LDBEN, também permeava a reflexão dos educadores mais uma vez convocados.

Há, tanto no Manifesto de 1959 como no de 1932, preocupações científicas relacionadas ao estabelecimento das diretrizes e bases para constituição de um sistema público de educação no Brasil. No documento de 1932, tal preocupação teve um caráter pedagógico-didático fundado na ruptura com a concepção pedagógica tradicional, com o propósito de dar nova orientação (novos rumos) ao processo de formação escolar em todos os seus níveis e, ainda, em sua dimensão sociopolítica, estabelecer as bases dos novos fins da educação nacional. Já no texto de 1959, a ruptura não se dá do ponto de vista de uma proposta político-pedagógica muito diferenciada, mas em relação ao retardamento e ineficácia que eram produtos acumulados desde a publicação do manifesto dos anos 1930.

O sentido do *discurso científico* que transpassa o Manifesto publicado no final dos anos 1950 teve, assim, como peculiaridade, a reafirmação da necessidade de fundamentação científica no processo de definição dos fins da educação e na superação dos problemas educacionais, tecendo críticas, principalmente, às fragilidades e desvirtuamentos da rede de ensino já constituída, mas que, mesmo assim, deveria ser defendida diante dos ataques dos defensores da rede privada de ensino. Desse modo, as preocupações do Manifesto de 1959 em relação a caráter científico do discurso remetem, menos ao campo pedagógico e, bem mais as questões que envolviam a administração e a organização do sistema público de educação escolar<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Para uma apresentação mais pormenorizada do manifesto de 1959, cf. SAVIANI, 2007, p. 292-296.

Ainda em 1959, a presença marcante da escola privada no ensino primário, era quase o dobro das escolas registradas no ensino público. Em 1960, surgiram as primeiras iniciativas de educação popular, voltada para o atendimento à população adulta como o Movimento da Educação Popular, liderado por Paulo Freire, cuja proposta foi adotada por inúmeros países da América Latina e da África e o Movimento de Educação de Base, iniciativa da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Já em 1961, foi aprovada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases, que garantia o direito à educação em todos os níveis, bem como a criação do Conselho Federal de Educação, em 1962, fixando os currículos mínimos e garantindo a autonomia para as universidades.

Em suma, as discussões, propostas, iniciativas, medidas e planos que constituíram a proposta de LDBEN não partiram do zero nem ocorreram no vazio. Antes, ela representou, até certo ponto, um avanço em termos de regulamentação da educação nacional ao estabelecer uma visão orgânica dessa questão educacional. Até então, os grandes esforços e avanços haviam ocorrido tendo por base reformas e regulamentações parciais. Com a promulgação da LDBEN, em 1961, tem-se uma regulamentação orgânica e geral.

Procurou-se apontar neste capítulo elementos gerais do contexto da produção anisiana. Tendo em vista tratar-se de um período de grandes transformações, a questão educacional não deixou de estar, também, no centro dos debates. Após esta contextualização, serão analisadas as posições e propostas de Anísio Teixeira no que se refere às relações entre educação e sociedade e ao seu ideal de escola pública e democrática.

## **CAPÍTULO II**

### **UMA ESCOLA PÚBLICA PARA A DEMOCRACIA**

Nos próximos dois capítulos, a obra anisiana será o foco de análise. Assim como no capítulo anterior, recorre-se aqui a uma organização cronológica da análise das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira. Sendo assim, neste capítulo tratar-se-á do pensamento social anisiano do período de 1930-1945. No capítulo 3, o mesmo será feito, mas focando o período seguinte, de 1945-1960.

#### **2.1 O pensamento de Anísio Teixeira nos anos 1930**

A publicação do Manifesto, episódio marcante da história da educação brasileira da primeira metade do século XX, assinalou o entrecruzamento de exemplos estimuladores da reforma educativa proposta pelos pioneiros da educação nova. Dessa forma, faz-se interessante destacar os ideais pedagógicos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira como os principais representantes das ideias contidas no manifesto, e como as mais notáveis expressões de um liberalismo educacional que tinha, apesar de perspectivas um tanto diferenciadas em aparência, o objetivo de ratificar ideologicamente a garantia da liberdade individual como condição criadora, a diferenciação social como solução pacífica dos problemas sociais, uma vez que os indivíduos não são semelhantes, são diferentes, e estas diferenças são constituintes de uma unidade/igualdade que os unem ao todo social, de forma mais ou menos harmônica e progressiva.

Seguindo a tradição francesa, e, influenciado pelo pensamento sociológico de E. Durkheim, Fernando de Azevedo procurou discriminar claramente os papéis sociais destinados à “massa” e à “elite”, acentuando que a esta última caberia uma função civilizadora. Para Azevedo (1954, p.199), dever-se-ia realçar o papel da educação enquanto elemento fundamental na “formação de elites”, ou seja, é através dela que torna-se possível a alocação dos indivíduos na nova ordem social em conformidade com suas “capacidades” ou “dons”. Tal processo de diferenciação contribuiria para a coesão do todo social, uma vez que, ao tornar consciente o papel social de cada indivíduo na sociedade envolvente, facilitaria a reunião diversificada da sociedade, isto é, a consolidação de uma comunidade moral condizente com a reconstrução social almejada.

O liberalismo elitista azevediano, não levando em consideração o capitalismo como produtor de mazelas sociais, apontaria que os problemas sociais existentes seriam, antes de tudo, produto da inexistência de quadros dirigentes aptos a bem dirigir os negócios privados e o bem público, o que demonstrava assim, a falta de uma “elite” capaz de tomar para si a construção da nova civilização brasileira. Dessa forma, a função social da “escola nova”, da “escola socializada”, da escola pública, era a de buscar entre as diversas camadas que compõem a sociedade brasileira aqueles elementos que, selecionados e preparados racionalmente, comporiam as novas “elites” destinadas a atuar nas mais variadas esferas do novo complexo social. O objetivo, então, não era o de dar continuidade ao processo de reprodução geracional da falsa “elite” existente, mas, sim, de recrutar os indivíduos com maiores potencialidades, independente de sua origem de classe, e dar-lhes um percurso educacional especial, diferenciado em relação aquele dado às “massas”. Assim, a educação das “massas” possibilitaria a ampliação da seleção das “elites” dirigentes que, por sua vez, viriam a governar o processo civilizador das mesmas. Quanto a este papel civilizador da “elite”, indagou Azevedo à Teixeira, em 30 de outubro de 1932 (BOMENY, 2003, p.48):

A massa, como sempre afetiva e instintiva, deixa-se governar mais pelos sentimentos do que pelas ideias. O que falta não é o pensamento claro de uma *elite*, capaz de lhe transmitir um ideal novo, em cuja substância vivam as forças que elaboram a nova civilização?

Já Anísio Teixeira era, seguindo a tradição do pragmatismo estadunidense, sob a influência de J. Dewey<sup>29</sup>, defensor de reformas que viessem democratizar as oportunidades educacionais e reconhecer a importância da experiência do senso comum na construção da inteligência. A escola pública e democrática surge na interpretação social anisiana como a única capaz de instituir, na ordem social capitalista, mecanismos de aperfeiçoamento do sistema democrático e de correção dos desvios e males causados pela exacerbação da industrialização e do individualismo. Esta escola, aberta a todas as classes e camadas sociais, deveria ser o produto da reorganização e reconstrução da escola existente, da racionalização e profissionalização do processo educativo, tornando-a apta a assumir sua função social de “máquina” preparadora da sociedade democrática e produtora do “homem novo”.

A visão liberal de Anísio Teixeira, um liberalismo igualitarista, ao contrário do pensamento azevediano, voltado para a formação de “elites”, volta-se para a democratização

---

<sup>29</sup> Para maiores detalhes sobre o pensamento de J. Dewey e sua influência sobre Anísio Teixeira, cf. logo mais abaixo a seção 2.3.

das oportunidades educacionais como a forma mais justa de equalização social. Uma escola aberta a todas as classes sociais, no pensamento anisiano, é a edificadora dos alicerces de uma sociedade aberta e democrática, isto é, na qual a ascensão social deve ocorrer não pelos privilégios de classe, mas de acordo com um regime meritocrático onde a estratificação social se dá em concordância com as capacidades individuais. Anísio Teixeira procura demonstrar que numa sociedade antidemocrática a educação se constitui como um privilégio de falsas “elites” que possuem um poder econômico, mas na sociedade que se reconstrói, em marcha para a ordem social democrática, a educação se apresenta como um direito que deve ser garantido *para todos* pelo Estado, como forma de dar ao movimento de ascensão e organização da sociedade democrática os rumos e a legitimidade necessários ao processo de estabilização social. Assim, o liberalismo anisiano é tido como igualitário, em contraposição ao elitista de Azevedo, pois sua preocupação primordial é a de possibilitar iguais oportunidades educacionais para todos, para que qualquer indivíduo possa participar ativa e criticamente das mudanças que a sociedade, baseada na ciência e na técnica veio possibilitar (pois só assim se poderá manter o que a humanidade já conquistou em sua história e dar continuidade às mudanças que a civilização viesse empreender). Essa é a principal função social atribuída por Anísio Teixeira à escola no Brasil dos anos 1930, sendo a formação de “elites” científicas, técnicas e dirigentes, apenas consequências secundárias deste processo e não seu principal objetivo.

O entrecruzamento, no manifesto de 1932, de ideias aparentemente contraditórias, como as de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, eram, em tese, complementares e a multiplicidade de perspectivas teóricas e políticas de seus signatários era, marcadamente, a expressão no campo educacional da ebulição de ideologias emergente do período pós “Revolução de 1930”, mas, que foram frutos das movimentações e reformas dos anos 1920. No bojo de tal efervescência, a proposta educacional de Anísio Teixeira desponta como uma das respostas possíveis ao momento de transição e de constituição de um novo “bloco histórico”, que marca a passagem da chamada “República Oligárquica” (1889-1930) para uma sociedade em busca da consolidação dos princípios democráticos. Nesse sentido, as observações que se farão nos textos que se seguem, procurando demonstrar as superações, limitações e contradições das reflexões anisianas, são uma tentativa de entender as mesmas como respostas possíveis às questões educacionais e sociopolíticas em um período de mudanças, dentro da ordem, no cenário histórico brasileiro da primeira metade do século XX.

## 2.2 A escola numa sociedade em transição

*Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção.*

*Anísio Teixeira*

No início dos anos 1930, uma das características mais marcantes da obra de Anísio Teixeira é aquela que diz respeito à necessidade da mudança, ou melhor, da reconstrução da escola frente às mudanças materiais e espirituais que a nova ordem urbano-industrial estava a exigir. Diante desta realidade, assim encarada por ele, e das críticas dirigidas aos educadores renovadores, Anísio Teixeira escreveu seu livro intitulado “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação” (1933), procurando expressar, de forma clara, os princípios norteadores da teoria da educação defendida pelo movimento de reconstrução educacional de sua geração.

Inspirado no contato que teve com as interpretações e as reflexões filosóficas e educacionais de J. Dewey e W. Kilpatrick, Anísio Teixeira busca apresentar uma síntese, demonstrando um pensamento já mais amadurecido, dos problemas mais essenciais na marcha de transformação da educação e da escola. Para tal, Teixeira esforçou-se em apresentar suas críticas à “escola tradicional”, mostrando aquilo que nela era válido e justificável em relação a sua função social e aquilo que não se enquadrava às modificações desejáveis para a construção de uma educação progressiva, pautada na união entre experiência e método científico como forma de criação de uma visão mais ampla e compreensiva do mundo, isto é, da civilização tecnológica. Quanto a isso, Anísio Teixeira (2000, p. 111) destaca que:

*Dentro da transformação real que se vai operando na escola, ainda não há, entretanto, as mais das vezes, senão a consciência de que os deveres antigos – de guarda e perpetuadora dos valores sociais – só poderão ser cumpridos criando-se dentro da escola um ambiente idêntico ao da sociedade, onde se possam preparar as crianças para a participação em uma civilização técnica e dinâmica.*

Nesse sentido, Teixeira tenta chamar atenção para o fato de que, na medida em que a sociedade moderna vai se tornando cada vez mais complexa, aquilo que havia de justificável na função social da escola, tida como “tradicional”, ou seja, o papel de reprodutora do legado de valores e conhecimentos herdados historicamente pela humanidade, manter-se-á apenas se esta mesma escola for capaz de acompanhar o ritmo das mudanças que se operam na

sociedade como um todo. Então, para Anísio Teixeira (2000, p. 111) se “depressa marcha a vida, mais depressa há de marchar a escola”.

A preocupação com a reconstrução da escola no sentido de adaptá-la às exigências do novo ambiente produzido pela civilização ocidental (científico-tecnológica), é uma constante no pensamento anisiano desse período. Em “Educação para a democracia: introdução à administração educacional” (1936), obra que reúne as reflexões de Anísio Teixeira sobre as experiências e propostas do mesmo durante sua gestão (1931-1935), como Secretário de Educação do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro), há diversas passagens que salientam a necessidade de uma transformação do conceito e do tipo de escola existente em relação ao modelo almejado por seu ideal educacional e pela nova civilização. Como o próprio Teixeira (1997, p. 85) indica:

Uma das modificações mais profundas no conceito da escola consiste, exatamente, em reconhecer-lhe a dependência, par e passo, das condições do meio que ela deve ser um reflexo e uma condição. Assim que a sociedade, é claro, tome os aspectos típicos da civilização ocidental, com o aparecimento da máquina e dos processos científicos de trabalho e de domínio do meio físico, indispensável se torna o tipo comum de escolas, expressivo daquela civilização, para dar ao indivíduo os instrumentos de compreensão e participação na vida social.

Essas observações feitas por Anísio Teixeira demonstram sua percepção de que a educação, e conseqüentemente a escola, não produz a civilização, uma vez que é efeito e não causa. Sendo assim, a escola deve, como responsável por prover uma educação condizente com a civilização da qual faz parte, atender às necessidades reais da população (ou nação), adaptando-a às condições econômicas e sociais, tornando os indivíduos, por ela educados, capazes de trabalhar e produzir conforme o conjunto de exigências concretas do meio. Uma vez que, como assegura Teixeira (1997, p. 84), “a educação é função normal e regular da vida das sociedades e não um instrumento especial que, como uma alavanca, lhes eleve o progresso a alturas determinadas”, ela tem como função, primeiramente, garantir o exercício de um conjunto de atividades que, desenvolvendo-se de modo formal e racionalizado através da educação escolar, conduzam os indivíduos às condições gerais do meio, possibilitando-os uma melhor e mais adequada interação com a ordem social em processo de consolidação. Quanto ao progresso, objetivo secundário, mas não menos importante, Anísio Teixeira (2000, p. 114) aponta que:

O progresso não consiste nas mudanças materiais que sofre a vida, mas no enriquecimento dela em sentido, em amplitude, em maneiras mais finas de apreciar e compreender. Esse progresso só é possível por meio da educação, e só por ela, desde que nos utilizemos da escola como instituição inteligentemente planejada com o fim de preparar o homem para uma existência em permanente mudança da qual ele fará permanente progresso (TEIXEIRA, 2000, p. 114).

Nota-se aqui que, para o pensamento anisiano, se faz indispensável o entendimento de que as mudanças materiais não implicam mecanicamente em mudanças sociais, no sentido de mudança espiritual (intelectual/moral). Esta deve ser provocada, isto é, a escola, para Anísio Teixeira, a principal instituição social da sociedade moderna, é o elemento de mediação entre as mudanças materiais, o desenvolvimento das ciências e técnicas, e o processo de aperfeiçoamento social, de construção de novas experiências que levem o novo homem, por elas produzido, a “se preparar ainda mais, e reconstruir melhor, com sentido mais amplo, mais ordenado e mais rico, a sua própria vida” (TEIXEIRA, 2000, p. 113).

A escola tem uma obra para com a sociedade que a instituiu, esta função é a de empreender uma educação intencional e direta, bem definida e calar em seus propósitos. Este é para Anísio Teixeira o papel da educação escolarizada, mas sem deixar de reconhecer que a educação, enquanto “fenômeno de civilização” e produto de condições determinadas, não pode se realizar por meio de “receitas”, “transplantes culturais” ou qualquer forma de improvisação (TEIXEIRA, 1997, p.40). Uma educação ministrada de modo planejado/intencional por uma rede escolar, ou melhor, por um sistema educacional, é o principal elemento, no ideário anisiano, de mudança na educação, que torna sempre indispensável uma mudança de civilização e ao mesmo tempo é uma de suas consequências.

Quando Teixeira refere-se à necessidade de uma “mudança de civilização” e da importância da reconstrução educacional, um dos seus principais objetivos é criticar a maneira apressada e simplificada de se encarar o problema da educação no Brasil. No seu entender, a questão da educação nacional, ao tornar-se a “questão por excelência para as soluções apressadas” de um “espírito mais patriótico do que lúcido”, contribuiu para o surgimento de equívocos, inexatidões e confusões de ideias, que tinham como maior deficiência o fato de tomarem “as causas pelos efeitos e os efeitos pelas causas” (TEIXEIRA, 1997, p.39). Como demonstra Anísio (1997, p.39-40):

Quereis um exemplo? Aqui está um, e típico. Desde que se iniciou a civilização democrática e industrial dos nossos tempos, os índices de alfabetização foram-se tornando extraordinariamente significativos do estado de progresso de um povo, porquanto a generalização da leitura e escrita se tornou indispensável à generalização de modos especiais de vida e de trabalho. Pois bem. Como não somos

muito favorecidos por aqueles índices, facilmente nos convencemos de que o necessário é conquistá-los de qualquer jeito, para nos tornarmos de pronto civilizados. Ora, a verdade é bem outra. Precisamos é daquela civilização, para que os índices, de logo, surjam por sim mesmos. De equívocos dessa natureza é que provêm as atordoantes simplificações infligidas ao problema da educação no Brasil. Para uns, o problema é de alfabetização; para outros, o problema é de escolas profissionais; para outros, o problema é de preparação das elites; para outros, o problema é de ensino regional; e para outros, ainda, o problema é, até, de ensino religioso. [...] A alfabetização significa educação popular. Ensino profissional significa preparação de operários. Formação de elites significa formação de médicos, bacharéis, engenheiros. Ensino regional significa educação rural. E ensino religioso, ao que parece, significa educação de caráter. À inversão de fatores já insinuada – tomar os efeitos pela causas e vice-versa – acresce, assim, a compreensão fragmentária ou parcial do problema e a sua redução a um outro aspecto aparentemente predominante. Tudo, para que as soluções rápidas e “salvadoras” possam ser arquitetadas e ensaiadas com o alarido promissor e impaciente dos milagres (TEIXEIRA, 1997, p. 39-40).

Para Teixeira, uma nova educação não se constitui por “milagre” e nem produz “milagres”, mas, pelo contrário, ela é produto de um complexo e profundo processo de reestruturação da ordem social existente, ou seja, ela é decorrente de um “novo estado de coisas” e de “novas necessidades”. Apesar da educação escolar ser intencional e direta, Anísio Teixeira (1997, p. 40) reconhece a necessidade de levar em consideração que a mudança de civilização envolve “um sem-número de causas mais ou menos independentes da ação direta e intencional dos homens”. Dessa forma, a escola não pode produzir por si só a mudança de civilização, mas sim, ao ter objetivo lúcido e bem estipulado, “permitir que se perpetuem e consolidem determinados processos sociais ou determinadas capacidades de fazer as coisas, laboriosamente conquistadas pela experiência humana” (TEIXEIRA, 1997, p. 41).

Deve-se frisar bem que Anísio Teixeira deixa claro que, além de perpetuadora da vida social a escola é responsável pela consolidação e aperfeiçoamento de determinadas relações sociais, de uma organização do mundo do trabalho, através de uma estratificação social democrática, uma hierarquização baseada nas capacidades individuais, que tenha por objetivo assegurar uma maior riqueza de recursos humanos. Assim, a escola deve estimular e garantir, por meio das experiências que possibilita (o contato com os legados e inovações da ciência e da técnica), a melhor distribuição dos indivíduos pela estrutura social, uma divisão que permita, sempre, a manutenção e o desenvolvimento de uma comunidade ainda mais democrática, uma organização social “aberta” que torne possível a cada um de seus membros (independente de sua origem ou privilégios de classe) ascender conforme suas capacidades/potencialidades. A educação escolar adquire papel e sentido bem definidos para Anísio Teixeira (1997, p. 42-43):

A escola regula a distribuição social. Daí não ser a educação escolar mais do que um esforço para redistribuir os homens pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas. Assim entendida, toda educação escolar é profissional. Toda educação visa preparar o homem para alguns dos grandes tipos de ocupação. Mesmo a chamada educação geral nada mais é do que a educação indispensável a um sem-número de ocupações que podem ser exercidas tão-somente de certas técnicas fundamentais de cultura. A escola primária, pois, é uma escola profissional. Como a escola secundária. E a escola superior. Todas são também técnicas. Porque, de um modo ou de outro, são técnicas que se ensinam nessas escolas. Mais gerais, algumas. Mais especiais, outras. Mas sempre técnicas, isto é, processos racionais, tão científicos quanto possível, de se fazerem as coisas e de se explicarem os fenômenos. Vivemos em marcha para uma civilização que se apóia e se apoiará, cada vez mais, nas aplicações da ciência. E, como tal, em uma civilização técnica. [...] Considerada a educação nos seus objetivos presentes, ela importa em um plano de redistribuição dos homens pelas ocupações. A sua função é a de prepará-los pela aquisição de conhecimentos e práticas de natureza técnica, para os diversíssimos tipos de trabalhos da vida atual. (TEIXEIRA, 1997, p. 42-43).

Mesmo reconhecendo o predomínio da ciência e da técnica na nova ordem social em processo de estabilização, Anísio Teixeira (1997, p. 43) lembra que em meio à “grande variedade de técnicas da vida moderna, há lugar para a cultura de alguns, que se dediquem à filosofia, à literatura e às artes”. Mas tal educação, a formação universal do “homem de cultura”, representativa de outro momento da civilização, no qual só havia dois modos de ser educado, isto é, o letrado e o iletrado, passa a representar, na civilização em mudança, apenas “uma das muitas especialidades a que se podem dedicar os homens”, considerando que múltiplas são as maneiras e os caminhos abertos para que um homem torne-se culto de acordo com a nova cultura científica e os novos padrões econômicos de produção (TEIXEIRA, 1997, p. 44). O que leva Teixeira (1997, p. 45) a asseverar que:

Tudo mudou com a cultura econômica e científica de nossos dias. A vida já não é governada pelos velhos índices de intelectualidade herdados da idade média, quando apenas se cogitava de preparar os poucos privilegiados que chegavam até a escola para as delícias de consumir e apreciar a vida literariamente. Hoje, todos têm que produzir. Técnicas científicas e técnicas industriais sobrepuseram-se aos encantamentos da vida do espírito.

O processo de industrialização e a aplicação da ciência em diversos campos da vida humana, marcas preponderantes da civilização moderna, são, no pensamento de Anísio Teixeira, elementos fundamentais para a reflexão em torno da transformação das funções sociais da escola, pois quanto maior a complexidade da civilização que se estabelece, maior é a complexidade no processo de organização da escola que por ela é envolvida e que a ela deve servir. Assim, a escola não cria espontaneamente o “espírito” ou a “força moral” que impulsiona o conjunto da sociedade, e o próprio Teixeira (2000, p.16-17) afirma “que não são

as escolas as responsáveis pelas transformações do espírito da sociedade. As escolas [...] refletem, tão somente, o que já vai pela própria sociedade”.

A necessidade de que todos produzam, de que todos os indivíduos assumam responsabilidades diante da sociedade, faz com a escola, segundo Anísio (1997, p. 85-86), seja obrigada a aceitar as responsabilidades que recaem sobre ela, procurando impedir que o modelo de “civilização feita pelo homem não o venha esmagar”. Quanto as responsabilidades que recaem sobre a escola em uma sociedade em transição, Anísio Teixeira (1997, p. 85-86) chama atenção para o fato de que:

O que se dá, porém, nas sociedades ainda em transição, como a nossa, e que começam a aparecer muitas vezes os fatores de progresso antes de os homens estarem preparados para eles, resultando daí uma *transformação* das funções da escola, que não poderá ser apenas a *perpetuadora* dos costumes, hábitos e ideias das sociedades, mas terá de ser também a *renovadora*, *consolidadora* e *retificadora* dos costumes, hábitos e ideias, que se vão introduzindo na sociedade pela implantação de novos meios de trabalho e novas formas de civilização. A complexidade da civilização envolve complexidade da escola. Para que a civilização feita pelo homem não o venha esmagar e destruir, precisamos aceitar, de face, as responsabilidades que recaem sobre a escola. [...] A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza uma civilização. Tal escola não pode ser a simples escola de ler, escrever e contar.

Para Anísio Teixeira, numa sociedade em transição, como a brasileira, as condições do “progresso” material começavam a despontar como fatores de “transformação” estrutural, antes das condições ideológicas/superestruturais (espirituais/intelectuais e morais) terem preparado os homens para tais mudanças. Por isso, as funções sociais da escola transformam-se de modo que a ela não é permitido manter-se apenas como a reprodutora de um dado tipo de socialização e de um conjunto de representações sociais (costumes, hábitos, ideias, etc.). Assim, ela se veria obrigada a ser ao mesmo tempo a reconstrutora, a estabilizadora e a corretora (de possíveis desvios ou inadequações) da sociedade, tornando os modos de agir, pensar e sentir dos indivíduos compatíveis com a nova lógica societária.

Em suma, no ideal anisiano de uma escola para o processo de mudança de civilização, tal instituição deverá ser capaz de ao mesmo tempo constituir-se como a mantenedora da estabilidade social e impulsionadora das mudanças morais e intelectuais necessárias à nova ordem social, isto é, a estabilização mais “equitativa” das relações sociais capitalistas e da democracia burguesa, da estrutura/material e da superestrutura/ideológica, que são,

geralmente, apresentadas por Anísio Teixeira, sem discriminação ou análise específica, como a civilização moderna e democrática.

### **2.3 A escola brasileira na concepção anisiana: da escola comum e progressiva a uma escola para todos**

A formação do pensamento educacional anisiano remonta ao movimento que, surgido nos Estados Unidos durante a primeira metade do século XIX, lutava pela escola pública baseada na ideia de “escola comum” elaborada pelo educador abolicionista Horace Mann (1796-1859). Este educador pretendia consolidar um sistema educacional que, além de público e gratuito, tivesse a capacidade de fornecer uma educação diferente dos rígidos padrões da “pedagogia tradicional”. E para superar esta inflexibilidade, acreditava que a escola deveria ser capaz de articular as diferenças culturais da sociedade estadunidense pelo estabelecimento de um convívio entre crianças das mais variadas origens culturais no âmbito da escola elementar. Estas crianças poderiam frequentar uma mesma escola e nela teriam uma formação moral liberta de um modelo disciplinador militar/autoritário e amplamente influenciado pelo pensamento religioso. Como indica Soares (2000, p. 238):

Com esse objetivo, Mann dirige suas atenções para o ensino de certas virtudes, largamente aceitas pelo público como sendo o “bem”. Esse ensino também deveria abranger a formação de “republicanos”, que ele considerava difícil de resolver. Mann entendia que um corpo político estável e o funcionamento das fábricas exigiam cidadãos e trabalhadores que tivessem abraçado e tomado como seus valores os objetivos daqueles que exerciam a autoridade.

Esse posicionamento de Mann quanto à função do sistema de ensino, como instrumento de interiorização dos valores da classe dominante (dos que exercem a autoridade), leva a compreender que em seu pensamento, como destaca Soares (2000, p. 238), o Estado é “aquele que ‘pede’ e ‘educa’ o consentimento dos governados”, o que levaria a escola a consolidar os elementos necessários à estabilidade política (assegurar os interesses das classes dominantes) e econômica (zelar pelo bom funcionamento da fábrica).

Devido às condições históricas vivenciadas por Mann, este foi levado a considerar que o progresso da indústria traria, também, o progresso social, rompendo assim com as diferenças de classe, impostas pelos regimes aristocráticos. Desse modo, somente a elevação intelectual e moral, que a escola deveria propiciar, seria o pilar capaz de dar às massas os instrumentos necessários para se viver num mundo permeado pelas leis da livre concorrência.

Essa constatação demonstra que Mann, apesar de seu entusiasmo quanto ao sistema capitalista, não via com ingenuidade o avanço da sociedade em processo de industrialização e, por isso mesmo, advertia da necessidade de uma educação universal como elemento indispensável para a produção de cidadãos aptos a lidar com a nova realidade emergente<sup>30</sup>. Ela, a educação universal, ao ser transmitida pela escola comum, daria a possibilidade de se criar uma sociedade estável (apesar das instabilidades que a relação entre capital e trabalho gera), ou melhor, a socialização da escola faria da educação um instrumento de equalização das oportunidades no interior da estrutura social, assentada sob o sistema capitalista. E como o próprio Mann (1963, p.106-107) assevera:

Ora, com toda certeza, somente a educação universal será capaz de contrabalançar a tendência ao domínio do capital e servilismo do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e a educação, enquanto o resto da sociedade permanece ignorante e pobre, não importa que nome se dá à relação entre eles; a última, de fato e na verdade, será constituída de dependentes servis e súditos da primeira. Mas se a educação for distribuída equitativamente, arrastará consigo a propriedade, mediante a mais forte atração; porquanto até hoje não se viu que um grupo qualquer de homens inteligentes e práticos ficasse permanentemente pobre. Propriedade e trabalho em classes diferentes, são essencialmente antagônicos; mas propriedade e trabalho, na mesma classe, são essencialmente fraternais. [...] A educação, portanto, mais do que qualquer outra instituição de origem humana, constitui-se no grande nivelador das condições dos homens – o volante da máquina social. Não quero dizer que com isso leve a natureza moral de sorte a fazer com que os homens desprezem e odeiem a opressão dos seus semelhantes. Esta ideia importa em outro dos seus atributos. Quero, porém, dizer que proporciona a cada homem a independência e os meios pelos quais fica em condições de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar o pobre da hostilidade contra os ricos; impede que sejam pobres.

Esse caráter “utilitarista” da educação, enquanto meio eficaz para auxiliar o novo homem da sociedade industrial a se comportar de forma a garantir a preservação da estabilidade da “maquinaria social” (estrutura social), marca profundamente o pensamento educacional norte-americano e a justificação de uma educação comum para a democracia e contra os privilégios de classe.

Mann estabeleceu, em suas propostas pedagógicas, a estrutura sobre a qual outro eminente pensador educacional norte-americano, John Dewey (1859-1952), acabou por edificar uma forte corrente filosófica que uniu a filosofia social, a psicologia, a biologia e a

---

<sup>30</sup> Quanto a isso, Mészáros (2005, p. 25-26, grifo do autor) adverte que “mudanças sob tais limitações conjeturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de ‘corrigir’ algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua *totalidade lógico*. É-se autorizado a ajustar as formas através das quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se devem *conformar* com a *regra geral* pré-estabelecida da reprodução societária, mas nunca se pode alterar a *própria regra geral*.”

pedagogia, em prol da construção de uma nova perspectiva de escola, uma nova escola para a nova realidade estadunidense e mundial.

O pensamento de Dewey foi formado a partir de um processo de continuação/superação das ideias educacionais do liberalismo de Horace Mann e das concepções filosóficas geradas pelo contato com os pensamentos de William James (1842-1910), Charles S. Peirce (1839-1914) e George H. Mead (1863-1931). Do primeiro, Dewey herdou a defesa da universalização do ensino, como alternativa de superação das desigualdades sociais; dos demais, ele reteve os elementos metodológicos com os quais vai encarar os desafios de construir um pensamento educacional no qual a relação entre indivíduo e sociedade, homem e ambiente, ganhem destaque no processo de compreensão de uma realidade penetrada por incessantes mudanças, ou melhor, de um mundo em constante reconstrução<sup>31</sup>.

O pragmatismo, corrente filosófica a qual se liga o pensamento deweyano, tem como princípio fundamentador a relação entre pensamento e ação, enquanto elementos indissociáveis, de tal forma que a verdade das ideias está no fato de poderem ser colocadas em prática. Nessa perspectiva, certos conceitos só têm validade na medida em que servem de instrumentos de mediação entre o homem e o meio. Desse modo, a inteligência (experiência/conhecimento) é a qualidade que o ser humano possui de poder alterar a realidade com suas ações. Esse modo de pensamento serviu de base para as críticas que Dewey dirigiu à filosofia tradicional, que, segundo ele, era sustentada por concepções que buscavam a verdade no transcendente (no universo do conceptual/racional). Assim, seguindo os passos deixados por seus antecessores no universo do pragmatismo, Dewey pôde desenvolver suas ideias a partir da concepção de que o pensamento tem uma função instrumental<sup>32</sup>, que se manifesta na produção de modos de agir e pensar que possibilitem ao ser humano interagir com o meio de modo a transformá-lo a seu favor<sup>33</sup>.

O que mais interessa nesse momento é buscar compreender como essas ideias são utilizadas por Dewey para mostrar que a educação não atua como um fim em si mesmo, mas que tem como fim instrumentalizar o homem para que não seja apenas um simples receptor de conhecimentos, para que cada indivíduo seja capaz de desenvolver suas potencialidades e,

<sup>31</sup> Quanto à influência desses pensadores sobre o pensamento deweyano, cf. SCHMITZ (1980); CUNHA (1994); MILLS (1968).

<sup>32</sup> Há uma grande tendência de, graças à ênfase dada ao caráter instrumental do conhecimento, se denominar a versão assumida pelo pragmatismo no pensamento de John Dewey de instrumentalismo. Cf. MOORE (1961).

<sup>33</sup> Como o intuito desse estudo não está diretamente relacionado ao processo de formação e desenvolvimento metodológico do pragmatismo/instrumentalismo deweyano, limitam-se aqui as observações, quanto a este aspecto, aos comentários aqui realizados. Para uma maior compreensão das fundamentações metodológicas e filosóficas do pragmatismo e do pensamento deweyano, vide bibliografia recomendada.

assim, aprender a lidar com os problemas que uma sociedade plena em transformações impõe aos indivíduos. Sendo assim, o que move agora esta reflexão é o conhecimento dos determinantes histórico-sociais que levaram Dewey, assim como Mann, a desenvolver todo um complexo e extenso campo de reflexão em torno da função da instituição escola, e mais especificamente, da necessidade de sua democratização na sociedade capitalista.

John Dewey é, além do que já foi dito até aqui, a maior expressão da geração da escola do trabalho ou escola ativa que se tornou conhecida como “escola progressiva”. Esse modelo de educação projetou-se no período de 1890 a 1920, momento no qual há um processo de reconfiguração da estrutura socioeconômica dos Estados Unidos. Tal momento histórico é de extrema importância, como ressalta Soares (2000, p. 235), devido a:

[...] transição da livre concorrência para o capitalismo monopolista. A ideologia do *laissez-faire* é rejeitada em nome de uma doutrina que se torna clássica: o liberalismo progressivo (*progressive liberalism*). Trata-se de uma perspectiva neo-liberal cuja estratégia básica é a de atenuar alguns conflitos sociais, que têm origem nas contradições da economia capitalista, através de políticas sociais.

A partir deste cenário, o modelo de escola elaborado por Dewey visava contribuir para um processo de reconstrução social. Nesta perspectiva, a escola/instrução surge como um fator essencial para alçar culturalmente as massas e, ainda, concorrer para sobrelevar a estrutura de estratificação social, fruto do sistema econômico capitalista. Essa educação deve ser apta a proporcionar as condições necessárias para que os indivíduos possam enfrentar e superar a complexidade da sociedade de classes.

As ideias de Dewey, da mesma forma como as de Mann, têm o ensino como fator essencial no curso de elevação cultural das massas, ressaltando que ele é o único meio de subjugar o processo de superposição das camadas sociais, resultante do modo de produção capitalista, caso conseguisse proporcionar aos indivíduos os instrumentos necessários para enfrentarem tal realidade. Por manter estas concepções quanto à educação, como meio de formação de indivíduos (cidadãos) capazes de sobrelevar as adversidades inerentes ao sistema econômico e a estrutura social capitalistas, Dewey estabelece um *continuum* em face às propostas tidas como princípios da “escola comum” de Mann. O ponto de descontinuidade do pensamento de Dewey frente ao de Mann surge, justamente, a partir do momento em que o trabalho assume a posição de questão central no modelo de organização do ensino na “escola progressiva”.

É interessante notar que o movimento da “escola progressiva” mostra-se como a alternativa de política social (educacional) mais condizente com as metamorfoses de um

cenário social, como ressalta Soares (2000, p. 239), no qual “[...] o desenvolvimento do capitalismo nos Estados Unidos não promovia uma maior igualdade no acesso as riquezas socialmente produzidas. Ao contrário, leva a profundas discriminações, principalmente entre os trabalhadores manuais e intelectuais (dirigidos e dirigentes).”

Todas as mudanças ocorridas no plano econômico estendem sua área de influência também ao universo cultural. Enquanto o movimento da “escola comum” entendia a educação “[...] como elemento integrante do conjunto da vida capitalista na direção do progresso, Dewey admite que ocorreu uma profunda separação entre instrução e capitalismo” (SOARES, 2000, p. 239). Sendo assim, Dewey compreende que se o sistema capitalista gera desigualdades sociais, a educação deve ser o “caminho” à estabilização social. O capitalismo trouxe consigo um complexo leque de inovações, entre elas, a escola que se consolida como o único instrumento de equalização social da civilização moderna.

Dewey destaca em seu pensamento educacional que a escola, à medida que a sociedade vai ampliando e se transformando em democrática, deve possibilitar os meios para que a sociedade seja orientada a fazer uso das potencialidades individuais, que variam de modo quase que imensurável, como instrumento de dinamização do seu processo de mudanças tecnológicas e sociais e não como um mecanismo de inclusão dos indivíduos no modelo de estratificação social existente. Ou seja, ela não deve aprisionar os indivíduos às suas classes originais, mas, construir uma sociedade aberta (pautada num grande universo de mobilidade social). Esse fato o leva a dizer que:

É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas deve procurar fazer com que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. Uma sociedade dividida em castas necessita unicamente preocupar-se com a educação da casta dirigente. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer com que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa e adaptabilidade (DEWEY, 1959, p. 94).

Nota-se que a ideia de escola, em Dewey, aparece como elemento intrinsecamente relacionado à constituição de uma sociedade democrática (aberta/móvel). A edificação de relações sociais efetivamente democráticas exige a distribuição das oportunidades de acesso aos instrumentos necessários ao processo de adaptação às transformações decorrentes dos avanços técnico-científicos. Desse modo, o movimento de democratização da escola se transforma em marco para a superação das iniquidades que a realidade das relações entre capital e trabalho viesse a impor sobre o conjunto da sociedade capitalista. Tal situação, no

entanto, não se dá a não ser de modo árduo, pois, como o próprio Dewey (1959, p. 130) argumenta:

[...] a presente organização industrial da sociedade é, como toda sociedade que haja existido, cheia de iniquidades. É objeto da educação progressista contribuir para abolir os privilégios indevidos e as injustas privações, e não perpetuá-los. Onde quer que a direção social importe na subordinação das atividades individuais às classes detentoras da autoridade existe o risco de ser a educação industrial dominada pela conformidade com o *status quo*. As diferenças de oportunidades econômicas determinam compulsoriamente, nesse caso, as futuras profissões dos indivíduos.

Esse trecho demonstra, como observa Cunha (1991, p. 46), que Dewey “reconhece a dificuldade de a sociedade produzir, espontaneamente, a democracia, isto é, de tornar-se aberta”. Como Dewey observa, parece haver uma propensão, que se manifesta quase que “naturalmente”, de a sociedade valer-se da educação como agente mecânico (instrumento), no processo de diferenciação social e individual e, dessa forma, fazer da escola uma reprodutora de desigualdades sociais. Mesmo com essa quase que “lei tendencial” de reprodução de diferenciações, Cunha (1991) ainda procura demonstrar que a melhor estratégia de mudança social está contida no emprego da escola/educação, como aparelho estabilizador da sociedade moderna (leia-se capitalista). É por meio da interação entre escola pública (aquela que é disponibilizada a todo e qualquer indivíduo de maneira indiscriminada) e sociedade democrática (na qual há uma disposição equitativa das oportunidades, dos direitos e obrigações, do poder), que será possível a contenção das imperfeições geradas pelo modo de produção e reprodução das relações sociais da sociedade de classes, como indica o pensamento liberal em educação de Dewey<sup>34</sup>. Tendo esse objetivo, Dewey (1959, p. 349-350) aponta que “devemos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com este tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta”.

Pode-se ver que a escola na visão deweyana deve ser uma espécie de “maquete de uma realidade social planejada”. O espaço escolar é pensado como uma imagem em miniatura da comunidade extra-escolar, ou melhor, como uma sociedade em pequena dimensão. Através da disseminação do modo de vida democrático, a escola estaria formando elementos (cidadãos) possuidores dos instrumentos necessários para a modificação paulatina do mundo,

---

<sup>34</sup> Quanto ao pensamento liberal aplicado à educação por Dewey e suas relações de divergência e convergência aos pensamentos de Durkheim e Mannheim (os três principais representantes do pensamento liberal em educação da primeira metade do século XX), cf. WARDE (1984). Ver também: DURKHEIM (1978); MANNHEIM (1972).

para o contínuo/incessante processo de reconstrução social. Desta forma, como aponta Cunha (1991, p.47), “à medida em que a escola passar a produzir pessoas diferentes estará contribuindo para a mudança da sociedade”, mas isto só ocorrerá caso ela acompanhe os passos da sociedade urbano-industrial e se “a estrutura interna da escola, bem como o conteúdo do currículo, forem orientados para um modelo democrático, é certo que a sociedade reproduzirá esse modelo”. Esse modelo está firmado em todo o método da filosofia social deweyana e, no que diz respeito à filosofia educacional/escola nova, um de seus mais importantes elementos está relacionado ao fato da valorização da educação vocacional.

Mas como já foi mostrado, Dewey (1959, p. 130) advertia sobre “o risco de ser a educação industrial dominada pela conformidade com o *status quo*”. O pensamento deweyano, que almejava a utilização da escola como um importante mecanismo de diminuição das distorções sociais e de constituição de cidadãos democráticos para a nova sociedade urbano-industrial em reconstrução, não poderia compactuar com qualquer forma de imposição e perpetuação de uma mentalidade de “predestinação”, fortemente combatida por ser um entrave à consolidação da sociedade aberta/democrática (distribuidora e reguladora, por meio do aparelho escolar, das oportunidades educacionais/sociais) ao intensificar o movimento de distanciamento entre trabalhadores manuais e intelectuais. Tal questão levou Dewey (1959, p. 351) a asseverar que:

É provável que todo o plano de educação vocacional que tome como ponto de partida o regime industrial ora existente adote e perpetue suas divisões e fraquezas, tornado-se um instrumento para encarnação do dogma feudal da predestinação. Os que se acham em condições de satisfazer os seus desejos exigirão uma profissão liberal e cultural, que prepare para o exercício do poder os adolescentes pelos quais diretamente se interessam. Dividir o sistema e dar a outros, em posições menos favorecidas, uma educação consistindo unicamente em perpetuação profissional especial é tratar a escola como um fator para transferir a uma sociedade nominalmente democrática a antiga distinção entre trabalho e gozo de lazeres, entre cultura e ocupações práticas, entre espírito e corpo, e entre classe dirigente e classe dirigida.

Na concepção de educação deweyana, o sistema de ensino não deve, por meio da educação vocacional, contribuir para o mero e simples enquadramento dos indivíduos aos ofícios do mundo do trabalho ou, então, atuar como elemento incentivador da sucessão dos estágios do sistema educativo, pois, desse modo só estaria servindo de instrumento de continuidade dos já ultrapassados anseios de diferenciação social, pela pura e simples ilustração, fornecida pela escola. Uma escola que predetermina o futuro do educando não está em conformidade com os ideais democráticos de perene reconstrução social, porque ao

determinar o futuro, ela limita as possibilidades individuais do agora e do porvir. O trabalho, portanto, deve ser incentivado como meio de propiciar experiências para o educando e, assim, torná-lo capaz de responder aos problemas que se colocam frente às necessidades ambientais e de adaptar-se com maior agilidade. Ao falar sobre essa característica da escola no pensamento deweyano, Cunha (1991, p. 48) destaca que:

A escola não deve ser um prolongamento das empresas, mas devemos “utilizar os fatores da indústria para tornar a vida escolar mais ativa, mais cheia de significações imediatas, mais associadas à experiência extra-escolar”. A escola deve ter a preocupação de exercer a capacidade de readaptação do aluno às condições de vida e de desenvolvê-lo nos aspectos intelectuais.

Mantendo essas preocupações, a escola, para Dewey, abriria um leque de possibilidades (graças à ciência) para que os trabalhadores rompessem com as vendas que uma realidade mecânica - fruto do modo de produção e distribuição da atual ordem social (segunda metade do século XIX e início do século XX) - impôs aos que possuem menos condições econômicas. Por outro ângulo, o estabelecimento escolar permitiria, por meio do exercício de trabalhos manuais, desenvolver uma relação de empatia entre as classes sociais mais privilegiadas e as condições às quais as classes desprovidas são submetidas no universo das relações de trabalho. Esse modelo de escola democrática criaria um ambiente social no qual os conflitos de classe são inexistentes, onde os indivíduos, independentemente de sua origem, são levados a compartilhar suas experiências e, desse modo, a educação deixa de ser, simplesmente, o instrumento de socialização do conhecimento adquirido pelas gerações anteriores e passa a ser, o motor da construção da sociabilidade e a principal instituição normatizadora/reguladora da divisão social do trabalho numa “civilização em mudança”<sup>35</sup>, isto é, na ordem social capitalista. Quanto ao papel da escola, no processo de construção e democratização de uma nova visão pautada na ciência e na união entres os mundos da educação liberal/cultural (privilegiados/elites) e da educação técnica/profissional especializada (desprovidos/massas), Dewey (1959, p. 353) nos mostra que essa nova educação:

Daria àqueles que se empenham em trabalhos industriais o desejo de e a faculdade de participar da direção social e a aptidão para se tornarem senhores de seu destino na indústria. Habilitá-los-ia a impregnar de significação os aspectos técnicos e mecânicos que são um traço tão saliente de nosso sistema de produção e distribuição por meio de maquinismos. É o que se pode dizer agora em relação àqueles que agora

---

<sup>35</sup> Quanto à natureza da “civilização em mudança” e sua relação com um novo modelo de educação, cf. KILPATRICK (1971).

dispõem de menos oportunidades econômicas. Quanto aos representantes da classe social mais privilegiada, aumentaria sua simpatia pelo trabalho, criaria uma disposição mental que pode descobrir elementos culturais em uma atividade útil e aumentar o senso de seus deveres sociais (DEWEY, 1959, p. 353).

A escola progressiva (escola do trabalho/escola ativa) da filosofia educacional/pedagogia deweyana, enquanto resposta mais efetiva ao intensificado processo de alienação social do trabalho, é considerada como o empreendimento mais eficaz para tornar o trabalhador consciente de suas atividades especulativas e materiais, ou seja, este indivíduo passaria a compreender que as atividades “exercidas sob a direção de outrem” (DEWEY, 1959, p. 353) não devem ser realizadas de forma mecânica, mas constantemente, pensadas e melhoradas de acordo com suas capacidades. Apesar de suas ideias poderem ser incentivadoras de aperfeiçoamentos nos mecanismos de produção - pois o trabalhador entenderia que a produção é fruto de sua capacidade de transformar a realidade, de ser capaz de acompanhar com maior rapidez as mudanças sociais - esta ideia é amplamente rejeitada por grande número de representantes da classe social privilegiada. Sendo assim, Dewey (1959, p. 352) encara a dificuldade de se fazer entendido e, quanto a isso, assinala que:

Este ideal precisa batalhar não só contra a inércia das presentes tradições educacionais, como também contra a hostilidade daqueles que se entrincheiraram no domínio da aparelhagem industrial e que entendem que, caso se tornasse *geral* semelhante sistema educativo, ele constituiria uma ameaça à sua faculdade de se utilizar dos outros indivíduos para a realização de seus próprios fins.

Em seus escritos, Dewey procurou garantir que essas mudanças no sistema educacional “seriam menos perigosas aos interesses da classe dominante” do que as consequências oriundas do desenfreado processo de ampliação da estrutura social<sup>36</sup>, isto é, do elevado índice de estratificação social. Dessa forma, para que a civilização moderna inicie seu movimento ininterrupto de reconstrução social, de certo modo planejada, é preciso que ela, com o auxílio da escola, “utilize os fatores científicos e sociais para originar uma mentalidade intemerata e tornar, essa mentalidade, prática e hábil em trabalhos de execução” (DEWEY, 1959, p. 353), pois, só assim, conseguirá controlar as iniquidades sociais.

---

<sup>36</sup> É interessante ressaltar o fato de que as concepções deweyanas estiveram em concomitância com o movimento que pregava a necessidade de uma “americanização” dos programas escolares, o que significava que o processo educacional deveria zelar por “elementos de higiene, ciências domésticas, artes manuais, de modo a treinar os imigrantes e os camponeses que vinham para os centros urbanos em busca de trabalho” (SOARES, 2000, p. 253). Dewey parece ter uma constante preocupação, o que pode ser evidenciado em suas obras, com a necessidade de observar e tentar responder as dificuldades impostas pelo processo de ampliação da estrutura social.

O ideal estadunidense de democratização de um ensino público, num primeiro momento, com base nas ideias de Mann e sua “escola comum”, se manifesta como alternativa para a elevação cultural e material das camadas desafortunadas, via socialização da educação escolar, que serviria de instrumento igualador entre os homens e, assim, controlaria o avanço descontrolado do egoísmo causado pelo domínio do capital sobre conjunto das relações socialmente construídas. Num segundo momento, por meio do pensamento político-filosófico de Dewey e de sua sugestão de um modelo de escola denominada “progressiva”, a democratização do acesso à escola pública ganha novas características ao incluir em seu discurso a necessidade de transformar a escola num aparelho distribuidor dos indivíduos, de acordo com suas potencialidades. Este novo ideal de escola acabava por romper com a escola tradicional e sua estrutura cerrada, na qual o futuro dos indivíduos é predeterminado por suas condições sociais/materiais de existência.

A escola pública igualadora de oportunidades de Mann se transforma, em Dewey, na principal instituição responsável pela consolidação da estabilidade social, ela converte-se num mecanismo distribuidor dos indivíduos pelo universo da divisão social do trabalho, não mais movida, como era a tradicional, pela origem social do educando, mas em conformidade com suas “potencialidades”, ou melhor, de acordo com o “mérito” individual. Tanto uma ideia quanto a outra conseguem captar as contradições existentes numa formação social, cujo modo de produção e reprodução das relações sociais é determinado pelo capital, mas tanto Mann quanto Dewey não consideraram os aspectos estruturais, e muito menos, os superestruturais, que compreendem a formação e o desenvolvimento histórico da função assumida pela instituição escolar, no capitalismo<sup>37</sup>.

As observações feitas até aqui, são uma tentativa de demonstrar a presença desta “herança” ideológica que embora presente desde os anos 1920-1930 nos escritos anisianos, mostram-se ainda mais vivas e presentes na produção de Anísio Teixeira no período de redemocratização. Como contexto da década de 1950 era concomitante com um grande

---

<sup>37</sup> Deve-se reconhecer que ambos se defrontaram com realidades diferentes, pois, enquanto Mann pensa a escola pública durante a primeira metade do século XIX, Dewey analisa a viabilidade, ou melhor, a imperativa necessidade de democratização de uma escola pública como política social, num momento em que o capitalismo encontra-se em sua fase monopolista/imperialista. O que nos cabe ressaltar, no entanto, é que o pensamento de Dewey vai além das ideias de Mann, graças a um processo de continuação/inação. Mesmo assim, ao exaltar o futuro iminente, caso fosse possível democratizar a escola pública, fazendo-a capaz de engendrar nos indivíduos o espírito da incansável e incessante necessidade de reconstrução social da nova civilização guiada pela ciência, ele não se propõe perceber a relação dialética que se processa, pois, a ciência atua na sociedade capitalista a serviço do capital, o que significa que não basta, apesar de suas ideias apresentarem algum grau de criticidade, democratizá-la, apenas como meio de equilibrar as iniquidades causadas pelo sistema capitalista, é preciso superar, elaborar um novo modelo de sociedade.

número de transformações resultantes da crescente expansão do modo capitalista de produção, período de grandes mudanças econômico-sociais que impulsionavam a sociedade brasileira, Anísio Teixeira procurou, ao rerepresentar suas ideias político-pedagógicas, muito embora, essas se configurassem na segunda metade do século XX, reviver aspectos das reflexões de Mann e Dewey.

Sendo assim, o pensamento educacional de Anísio Teixeira é um ótimo exemplo, senão o melhor, das influências que a filosofia de John Dewey exerceu sobre o modo de se pensar a relação entre escola e sociedade no Brasil. A fim de se melhor entender o lugar da escola progressiva (ou para todos) no pensamento político-pedagógico anisiano, é necessário compreender a escola e a sociedade por ele ansiadas.

A escola adquire nas reflexões filosóficas elaboradas por Anísio Teixeira, uma posição fundamental. Assim como Dewey (1959) o fez, Teixeira vê a necessidade de se construir um sistema educacional público, capaz de democratizar as oportunidades educacionais, indiscriminadamente. Entre eles existe uma forte ligação, pois Anísio Teixeira procura analisar a viabilidade/necessidade da escola pública como elemento dinamizador do progresso social e, esta característica, também está presente no pensamento deweyano. Apesar do cenário social de Dewey ser bem diferente da realidade social brasileira analisada por Anísio, as ideias da filosofia social norte-americana vão ser o ponto de partida para a elaboração das análises históricas e sociais desenvolvidas por este pensador social brasileiro.

A perspectiva anisiana tem na escola e na educação não só os elementos para a perpetuação dos valores sociais, mas instrumentos importantíssimos para assegurar, também, um interminável processo de reconstrução social. Anísio Teixeira (2000, p.189) reconhece que:

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão da cultura, como um reforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados.

A escola é considerada por Anísio Teixeira como o instrumento que dá ao processo educativo, que tem sua origem nas instituições sociais fundamentais, os rumos necessários para que o indivíduo/educando seja capaz de integrar a sociedade de modo a contribuir para a

marcha da civilização moderna. Por ter o compromisso de zelar pelos valores sociais, Anísio destaca que a escola progressiva (a nova escola) deve deixar de ser um elemento isolado das transformações sociais, como o faz a escola tradicional, mas fazer-se, cada vez mais, uma micro-projeção da realidade social, para que se torne eficiente e apta a acompanhar os ritmos acelerados de aperfeiçoamento da ciência, da técnica, e das relações sociais como um todo. Quanto a isso Anísio Teixeira (2000, p. 110-111) diz que:

Vai, porém, muito adiantada a marcha da humanidade, nas suas adaptações e readaptações sucessivas. A natureza se fez arte e, hoje, viver é um difícil mister, que é preciso aprender. Mais do que isso. As mudanças são tão aceleradas que, se a distância e a diferença de ritmo entre a escola e a sociedade permanecessem as mesmas de outros tempos, ao terminarmos a nossa educação escolar, seria necessário começá-la de novo, tão longe, tão adiante já se acharia a vida... Por tudo isso, a escola teve que deixar de ser a instituição isolada, tranquila, do outro mundo, que era, para se impregnar do ritmo ambiente e assumir a consciência de suas funções.

O homem da civilização em mudança vive uma realidade onde a materialidade do meio é, em grande parte, fruto da educação, sendo assim, ela é o principal pilar sustentador de toda a vida social. Ao apontar esta função da educação, Anísio procura chamar a atenção para o fato de que a escola do mundo moderno não pode ser a antiga escola “acidental, sem planos e sem previsão” (TEIXEIRA, 2000, p.111). O antigo mundo do fatalismo foi superado pelo novo universo da “civilização industrial e experimental”. A compreensão das novas possibilidades que a ciência trouxe para a humanidade implica uma completa revisão da função social da escola. As escolas não podem mais ser “casas pacíficas de cultura literária e artística, destinadas a atuar na formação de um corpo de fiéis às tradições do estudo e do saber”, surge então, a obrigação de formar um novo homem para uma nova sociedade industrial, técnica e em plena mutação (TEIXEIRA, 2000, p.112).

A ciência ganha grande destaque no pensamento anisiano, mas ele, assim como Dewey, compreende que durante um tempo houve “um entusiasmo exagerado e complacente” (TEIXEIRA, 2000, p.112) em relação aos usos da ciência. Esse ardor científico de conquista do futuro teve como consequência a elevação das injustiças sociais. Para reverter esta situação, só um novo modelo de escola poderia contribuir para a superação das iniquidades sociais. Como ressalta Anísio (TEIXEIRA, 2000, p. 113):

Apenas, - e agora é que se acentua a transformação fundamental por que passa a escola - apenas, urge que não entreguemos ao acidente e ao acaso o que podemos prever e planejar. A escola não pode ficar no seu estagnado destino de *perpetuadora da vida social presente*. Precisa transformar-se no *instrumento consciente*,

*inteligente do aperfeiçoamento social.* Não nos é dado dizer de antemão o que poderá representar de correções, de ajustamentos e de regularização do processo social, o aproveitamento inteligente dela escola para esse fim, seu verdadeiro fim. A grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Até agora, temos um homem ainda antigo, excedido e subjugado pela sua própria criação. A máquina, que o vem libertar, o está escravizando. O industrialismo, que lhe vem dar conforto e força, o está fazendo morrer à fome. A liberdade de julgamento pessoal e de auto-direção o está asfixiando, transmutada em trágico tumulto de ideias e propósitos (TEIXEIRA, 2000, p. 113, grifo do autor).

Como se pode observar neste trecho surge, novamente a urgência em preparar o indivíduo moderno reaparece no discurso anisiano. As injustiças sociais aparecem mais como resultado do despreparo dos homens em lidar com as transformações, incapacidade de fazer das mudanças, chaves para o progresso social, do que consequências das determinações históricas. Esse desequilíbrio entre sociedade e educação deveria ser equacionado através da escola. Desse modo, a escola não pode ficar alheia ao processo de mudança e até de desagregação das instituições transmissoras da cultura (família, classe e religião), o que não é apenas resultado das constantes mudanças, mas, em especial, fruto das mudanças internas que estas instituições são obrigadas a realizar para acompanharem o novo ritmo da vida social.

Compreendendo estas imposições que a nova configuração social (capitalismo monopolista) projetava, em escala global, sobre os ideais de constituição de uma sociedade efetivamente democrática, Anísio Teixeira procura adaptar o modelo de escola progressiva, elaborado por Dewey, ao conjunto da realidade social brasileira. É pensando a escola inserida na diversidade geográfica e sociocultural brasileira, que o conceito de “escola progressiva” vai cedendo lugar a ideia de “escola para todos”.

Para a concretização de uma sociedade democrática no Brasil, Anísio evidencia a inevitável superação das desigualdades herdadas durante mais de três séculos de transplantação cultural e institucional oriundas do período colonial e amplamente disseminada pela consciência coletiva. A herança colonial impôs sobre a sociedade brasileira uma estrutura social, mesmo depois de sua independência política, e por um bom período após a proclamação da república, inúmeras características que não mais correspondiam às transformações que ocorriam em diversos campos da vida social (nas ciências, nas técnicas, nas artes, etc.). Anísio assevera que tudo o que havia de mais atrasado foi herdado pelo tipo de colonialismo exercido por Portugal. Enquanto outras nações européias, entre elas a Inglaterra, desenvolviam uma ação colonizadora que tinha como propósito estabelecer comunidades e incentivar-lhes certa autonomia, Portugal exercia uma relação puramente parasitária, pois só se movimentava de acordo com suas exigências imediatas, preferindo

apenas saquear suas colônias e sujeitá-las aos seus mandos e desmandos. Ele destaca, também, que ao mesmo tempo em que a Inglaterra representava o ímpeto avassalador da Reforma Protestante frente às arcaicas estruturas sociais, resquícios da mentalidade medieval que ainda se apresentavam na organização social e política européia, Portugal transplantava para as terras brasileiras o que havia de mais extemporâneo, todo um modelo de estratificação social baseado nos princípios da Contra-reforma, pois esta era justificadora das desigualdades e legitimadora de seu modelo exploratório de colonização. Deste processo histórico, formou-se uma visão da realidade pautada em dualismos sendo que, entre eles, o principal seria o estabelecido entre “elite” e “povo”<sup>38</sup>.

O legado deixado pela transplantação cultural/institucional, no que tange à educação, foi uma escola, no todo, voltada para atender às necessidades de ensino de uma elite, ou seja, uma educação para o lazer e o consumo. Uma escola totalmente aquém da população como um todo, uma escola a serviço da manutenção dos privilégios das classes detentoras do poder econômico e, conseqüentemente, do poder político. Quanto a esse aspecto, Anísio Teixeira chama a atenção para o fato de que: “A elite dinástica, visando, acima de tudo, preservar a tradição, oferece uma educação, apenas, aos poucos e, especialmente, a grupos seletos e destinados a constituir a elite governante” (TEIXEIRA, 1977a, p. 197). Ao firmar-se sobre esta base a escola deixa, como pensa Teixeira, de cumprir com seu papel elementar na civilização industrial, isto é, ao ser domínio dos interesses de uma dada classe, ela não contribui para o aperfeiçoamento social.

Procurando romper com a escola tradicional (elitista e livresca, humanista, mas distanciada da vida real dos homens), Anísio Teixeira irá enfatizar em seus escritos a importância da socialização de uma escola pública, laica e em consonância direta com a realidade social e suas transformações nos mais variados campos (das artes, esportes, ciência, técnica, cultura, etc.). Mas, além disso, a escola pública deveria ser a viga mestra de uma sociedade democrática, pois, nela o espírito da solidariedade democrática seria internalizado no educando e, através desse processo, a sociedade estaria contendo o avanço do egoísmo (resultado da deturpação do individualismo), crescente na sociedade moderna.

A escola pública é defendida nas reflexões anisianas como espaço no qual a aproximação social indiscriminada entre as múltiplas camadas que compõem a sociedade brasileira, construiria os vínculos de solidariedade e responsabilidade social e dissiparia qualquer forma de prevenção ou discriminação. Ela deve ser uma réplica da sociedade

---

<sup>38</sup> Para uma exposição mais pormenorizada das análises anisianas sobre as heranças culturais e o sobre o dualismo na organização da vida social brasileira, cf. BARREIRA, 2001, p.103-112; FREITAS, 2001, p. 58-70.

almejada, pois se vai servir a uma sociedade democrática ela deve, antes de tudo, ser democrática. Neste espaço, as crianças das classes “populares” encontrariam todo um ambiente próximo ao que as crianças “privilegiadas” têm em seus lares. Desse modo, a escola primária rompe com seu “ensino a toque de caixa”, pois, tendo em vista que Teixeira defendia um ensino integral (realizado em escolas nucleares e parques escolares), ela teria tempo para ensinar mais do que apenas ler, escrever e contar. O espaço escolar se transformaria em uma extensão do ambiente familiar, permitindo desenvolver nas “crianças do povo” todos aqueles elementos necessários para uma vida melhor, para uma vida civilizada.

Um das grandes contradições do pensamento anisiano repousa, justamente, sobre esse papel da escola pública: de oferecer aos desprivilegiados as vantagens presentes na vida familiar dos filhos da classe dominante e dos intelectuais. Anísio Teixeira é capaz de perceber essa diferença, mas ao mesmo tempo, ele acaba atribuindo-as, apenas, às disparidades de acesso aos elementos “civilizadores”. Ao atribuir a eliminação das desigualdades a uma reforma do aparelho escolar, Teixeira demonstra não poder captar as reais causas dessas desigualdades, devido às influências e limitações do método pluralístico deweyano (que muito abrange, mas que se mostra incapaz de apreender a lógica das contradições que permeiam a sociedade de classes). O simples fato de não questionar a existência de diferenças de classe já demonstra sua visão parcial da realidade, não só brasileira, mas também mundial.

Voltando à questão da democratização da escola, Anísio buscava uma escola comum, mas parece que este modelo só dizia respeito à escola primária. Quando Teixeira pensa a escola secundária, as coisas mudam, a formação primária (comum), responsável pela real aproximação social, dá lugar a uma escola secundária flexível, apta a atender uma clientela com múltiplas potencialidades e interesses (resultados da formação da personalidade no ambiente extra-escolar). Essa necessidade de flexibilização recai sobre um fato interessante. Essa escola flexível não parece mais manter vínculos com a escola comum, destinada ao ensino primário. Mas, mesmo assim, ela é justificada por Anísio como garantia do respeito às diferenças individuais. Por isso, esse novo modelo de escola secundária deve procurar diversificar seus cursos, estabelecer uma articulação entre os estágios do sistema de ensino (ensinos: primário, secundário e superior), de modo que possa, por um lado, atender aos anseios democráticos de elevar ao máximo a disponibilidade de oportunidades educacionais aos cidadãos brasileiros e, também, fazer com que as diferenças de classe se dissolvessem num ambiente em que os indivíduos terão o mesmo valor/prestígio social, incondicionalmente. Quanto a esse descompasso, que parece existir entre uma escola comum e uma escola secundária flexível, Gandini (1980, p. 64) relata que:

A diversificação dos cursos, a expansão das escolas secundárias, a articulação com o ensino primário, como forma de democratização da educação, seriam alguns dos caminhos para se eliminar a *dualidade* entre ensino acadêmico e o ensino profissional. Entretanto, essa mesma *dualidade* seria eliminada, através da *unidade* de objetivos, mas não através da *uniformidade das escolas*. Uma vez que continuariam os diferentes tipos de escola para formar pessoas com diferentes tipos de “aptidões” e capacidades, o que se poderia concluir é que seria eliminada a *dualidade* pela *pluralidade* e não pela escola *comum*, ou única, como o Autor declarava. Ou então seria esse o verdadeiro sentido da *escola comum*: compor-se de várias escolas diferentes entre si. Seria mantido, nessa diversidade, o fato de alguns chegarem à universidade e outros não (GANDINI, 1980, p. 64, grifo da autora).

A ideia de uma escola classificadora (escola tradicional), extremamente criticada por Anísio Teixeira, é substituída por uma escola distribuidora, pois, ao levar em conta as potencialidades individuais e não os determinantes históricos (socioeconômicos, políticos e culturais), ela distribui o educando, a partir de suas “aptidões”, pelas diversas profissões e, de acordo com a realidade da divisão social do trabalho. É através dessa escola distribuidora e científica que os mais aptos ao ensino superior, mesmo os que pertencem à massa pobre, conseguirão alcançar seus objetivos. A pluralidade de escolas, além de possibilitar um maior acesso a um grande número de cursos, justifica um ensino diferenciado, não mais pelas diferenças de classe (escolas e educação para os privilegiados/elites e ignorância para os desprivilegiados/massas), mas, por dissimilaridades de “aptidões” (“potencialidades”, “habilidades”, “disposições inatas”, etc.). Desse modo, não parece ser uma simples questão terminológica a conversão da *escola comum* em *escola para todos*. A respeito disso Gandini (1980, p. 64-65) afirma que:

A tarefa de destacar os pontos centrais das ideias de Anísio Teixeira, [...] é complexa, dada a dispersão e diversidade dos diferentes aspectos por ele abordados. Dessa forma, é preciso distinguir aquilo que ele (e outros liberais) entende por escola *comum* e o que entende por escola *para todos*. Essa separação é importante na medida em que o emprego de um e outro será a forma que o autor encontra para realizar o que pretende fundamentalmente: a democratização da escola. A esse ideal corresponderia a escola comum. Entretanto, dada a diversidade da população, dada a diversidade entre as regiões brasileiras, a inviabilidade da proposta surge para ele, mas não querendo negá-la, contorna-a propondo a escola *para todos*, que não significa necessariamente escola *comum*.

Desse modo, a escola comum converte-se em *escola para todos* como forma de, mesmo com as limitações imposta pela formação social brasileira (onde a ciência era incipiente e o mundo rural ainda predominante), manter firme o ideal de democratização da escola. Quanto a estas limitações, não só nacionais como globais, Teixeira (1997, p. 234-235) já procurava defender uma posição contrária às estruturas arcaicas de uma república que não atendia, a seu ver, aos verdadeiros ideais democráticos:

A crise moderna de democracia não é uma crise de excesso de democracia, mas de falta de democracia. A crise de individualismo não é uma crise de excesso de individualismo, mas falta de verdadeiro individualismo. Tudo que a democracia prometera falhou, porque as instituições com que o buscamos realizar não eram aptas a consegui-lo. Prometeram-nos a valorização indivíduo e sua participação inteligente no governo e na direção de sua vida econômica. E que lhe deram? Uma organização política que suprime o indivíduo, manobrando, por intermédio do sufrágio universal, por grandes forças obscuras e invisíveis. Uma organização social em que o trabalho é distribuído e valorizado por alguns que o possuem e o dão, nas condições em que quiserem. Tal regime não é mau porque democrático, justamente porque não o é. Tal regime não é mau porque individualista, justamente porque não o é. A reconstrução social moderna visa reivindicar os aspectos democráticos e individuais que se impõem para uma sociedade justa e equilibrada (TEIXEIRA, 1997, p. 234-235).

Anísio Teixeira é convicto em sua defesa, pois, para ele só através da democratização da escola, da educação, das possibilidades, de uma nova mentalidade (democrática pautada nas contribuições dos conhecimentos científicos), de uma reforma intelectual e moral, que seria possível fazer da democracia formal uma democracia real, apesar dos pesares.

#### **2.4 Estado e educação: a proposta anisiana**

Anísio Teixeira sempre se manteve fiel e resignado aos ideais que impulsionavam o projeto de renovação educacional e, em especial, aqueles que embasavam suas convicções de educador e reformador social. Para empreender sua proposta político-pedagógica, Teixeira procurou, durante a primeira metade dos anos 1930, demonstrar e defender a importância de uma atuação mais efetiva e expressiva do Estado em matéria de educação pública.

As reflexões que se seguem, buscam expor a visão do papel do Estado em relação à escola pública no pensamento de Anísio Teixeira na década de 1930, ressaltando suas observações em torno da organização, administração e constituição de um sistema de ensino público e democrático. Dessa forma, sem ter como objetivo descrever ou enumerar as ações desenvolvidas por Anísio Teixeira durante sua gestão, entre 1931 até 1935, na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro), em suas especificidades, as considerações que aqui serão feitas procuram apresentar e analisar, remetendo quando necessário aquelas, os aspectos mais gerais do pensamento anisiano no período mencionado.

Uma das principais preocupações de Anísio Teixeira nos anos 1930 e muito presente em suas reflexões diz respeito ao financiamento da educação pública. Para Teixeira, os homens públicos deixam-se absorver pelas questões orçamentárias ao ponto de passarem a encarar a educação pública apenas em termos de porcentagens, isto é, a partir da dotação mínima possível. A mentalidade da administração pública, “os fazedores de orçamentos”, de

modo geral, tende a ver nos serviços públicos de educação um gasto desnecessário, o que acaba por criar um conjunto de demonstrações de impossibilidades materiais ao atendimento das prováveis disposições constitucionais (TEIXEIRA, 1997, p. 227).

Nesse sentido, Anísio Teixeira (1997, p. 227) procura chamar atenção para o fato de que “nenhuma obra educativa pode existir sem crescer”, exigindo sempre um novo emprego de recursos com o passar dos anos. Os empreendimentos educacionais públicos reclamam, para seu invariável desenvolvimento, uma aplicação sempre maior de recursos não somente para sua manutenção, mas também, para o custeio de novas realizações. Por isso, Anísio Teixeira (1997, p. 227-228) chama atenção para estes aspectos:

As necessidades educativas de um povo não se resolvem com leis, nem com palavras, mas com a sua disposição de dar os recursos para a manutenção das obras necessárias a atendê-las. [...] Por outro lado, o que é mais grave, não se distinguiram nos orçamentos as verbas para custeio do serviço das verbas para a realização de obras novas. Esse o defeito mais importante no financiamento da educação pública, no Brasil.

As instituições educativas, possuindo uma existência material, são construções que requerem um dispêndio inicial, considerável, para sua edificação e para serem postas em operação, fatos que não podem ser olvidados nas atribuições orçamentárias dedicadas ao ensino público. Quanto a isso, Anísio Teixeira constantemente se mostrava preocupado, uma vez que a mentalidade do poder público procurava encarar a obra educativa apenas do ponto de vista de gastos com pessoal. Dessa forma, não deveria parecer estranho o descaso e a pobreza das instalações públicas de ensino, pois, graças à compressão dos fundos destinados a sua manutenção (sem levar em conta sua expansão), a impossibilidade de qualquer forma de desenvolvimento de um sistema público de ensino se torna clara ao que se preocupa com os rumos da educação nacional.

Nesse momento, as considerações anisianas se referem às disposições da Constituição de 1934, procurando demonstrar os óbices que a fixação do orçamento dedicado à educação encontraria para sua efetivação. A Constituição, após uma longa e perseverante atuação de educadores, fixou os valores da receita destinados ao custeio da educação pública em 10% para a União e 20% para os Estados e Municípios. O que Teixeira (1997, p. 227) considerava um “grande passo”, mas que precisaria do desenvolvimento de “novas campanhas para chegar à completa efetivação”. Além disso, não bastaria somente destinar verbas para a manutenção sem que houvesse quantia relativa para sua expansão. Ainda nesse sentido, Anísio Teixeira (1997, p. 228) assevera que:

Por mais que nos tenhamos batido pela correção desse mal, ainda não conseguimos o estabelecimento de regras uniformes para a constituição dos orçamentos de educação. Parece-nos que o mais acertado seria a fixação de verba global do ensino no orçamento geral do governo, deixando-se a sua distribuição aos órgãos competentes do Departamento de Educação, muito provavelmente o respectivo Conselho, instituído pela Constituição Federal. É de esperar que esse Conselho compreenda mais facilmente as necessidades duplas de um sistema de educação e dê provimento às suas necessidades ordinárias de custeio e às suas necessidades, não menos indeléveis, de ampliação e de obras novas (TEIXEIRA, 1997, p. 228).

Aqui se apresenta algo de grande importância no pensamento anisiano, isto é, sua compreensão e defesa de que se deve dar autonomia administrativa aos órgãos responsáveis pela organização dos sistemas de instrução pública e de que os assuntos relacionados aos usos e fins devem ser discutidos junto aos Conselhos, pois estes seriam os espaços mais aptos e conscienciosos das exigências para um bom desenvolvimento das atividades de ensino. Essa descentralização aparece como o caminho mais viável para o progresso e implementação mais eficiente tanto do custeio quanto do financiamento de novos empreendimentos educacionais. Para Anísio Teixeira, só dessa forma seria possível assegurar uma contínua e gradativa progressão do sistema de educação pública, livrando-o, assim, da espera de um “milagre”, fruto de administrações mais preocupadas em manter uma postura demagógica e arbitrária no tratamento dos problemas e assuntos relacionados à educação pública, do que encará-los com a probidade necessária.

Outro aspecto que, segundo Anísio Teixeira (1997, p. 229), impossibilita uma “solução eficiente de todos os problemas educacionais” é a necessidade de que a “vontade pública” reconheça a importância de um sistema público de educação e queira “pagar por esses serviços”. Ele ressalta ainda que inexistente um sistema público escolar que se organize sem que a população que dele usufruirá não tenha uma “visão suficientemente larga e ampla, para perceber que a escola é, por excelência, o instrumento da conquista e defesa de seus direitos essenciais”.

A falta de reconhecimento social/público da escola como instituição formadora de hábitos compatíveis com os da vida moderna e democrática, de promotora do progresso e estimuladora do conhecimento e da crítica (elementos intelectuais tidos como indispensáveis à formação da “opinião pública” no exercício democrático de galgar novos e assegurar os direitos já alcançados) se agrava diante da deficiência do número de estabelecimentos e do tipo de escolas existentes no país. Quanto a esta situação Teixeira (1997, p. 81-82) lembra que:

[...] o mal brasileiro é a falta de escolas, mas é também a própria escola existente. Não é nem pode ser por ‘luxo pedagógico’ que todos os que entendam do assunto insistam, tão particularmente, nesse duplo aspecto. A observação, a reflexão e a prolongada experiência das coisas do ensino vão a todos convencendo de que, se é grave nossa negligência em abrir escolas, mais grave ainda é julgar que o nosso programa deve se limitar à simples ‘alfabetização’. O problema é, evidentemente, mais amplo. A escola deve ensinar todos a *viver melhor*, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e mais eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e dos hábitos de leitura, estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento. Não creio que a escola possa vir a ser um instrumento real de progresso, se não atender esse mínimo essencial de educação. Ler, escrever e contar é indispensável, mas é fator precário de qualquer acréscimo de rendimento no trabalho do brasileiro ou de qualquer transformação útil nas suas rotinas, se a tais habilidades, puramente automáticas, não se juntarem os hábitos da leitura inteligente e selecionada, da pesquisa de soluções para os problemas cotidianos de vida ou de profissão. (TEIXEIRA, 1997, p. 81-82, grifo do autor).

Uma escola limitada a ensinar a ler, escrever e contar, com no máximo três anos de formação, nas condições em que se encontrava a organização pública do ensino no Brasil da primeira metade dos anos 1930, nem mesmo com seu máximo de três anos de ensino, poderia ter competência suficiente para fazê-lo. Para Anísio Teixeira (1997, p. 82), uma escola desse tipo bastaria como suplemento para a educação das crianças das camadas privilegiadas (de homens educados e intelectuais) que, “com um ambiente doméstico e social avançado, rodeadas de livros, de revistas, de sugestões de toda ordem para lerem, aprenderem por si e assim se educarem”, teriam em tal modelo escolar apenas uma complementação da educação que se dá no lar, assumindo a escola apenas “a tarefa de iniciá-los nos segredos da leitura, da escrita e dos cálculos”, deixando os demais conteúdos a cargo da educação de classe.

Outro é o caso brasileiro, entretanto. As crianças de elevado padrão de vida são crianças-exceção, privilégio de uma minoria. A criança do povo só tem a escola. Nem livros, nem revistas, nem o exemplo da leitura, nem, o que é pior, a necessidade da leitura. Os pais vivem, rudemente, a ocupação diária: a profissão, os hábitos de casa e da sociedade, a própria compreensão da vida nunca lhes fizeram ver o que havia de possibilidades de progresso dentro da própria classe, se por acaso fossem mais instruídos, mais educados. Sonham com “instrução”, mas não para a elevação intrínseca dos próprios hábitos da vida, senão como instrumento de *passagem* para a classe privilegiada dos “funcionários e doutores”. Essa criança do povo deve e precisa ter na escola mais alguma coisa do que o ensino a toque de caixa de leitura, escrita e contas. Precisa encontrar, ali, um pouco daquilo tudo que as mais aquinhoadas da fortuna geralmente têm nas próprias casas: um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para *praticar* nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados (TEIXEIRA, 1997, p. 82-83, grifo do autor).

Uma vez que para o pensamento de Anísio Teixeira (1997, p. 229) somente “pela escola se pode fazer uma democracia”, o Estado, enquanto organização política do “público”, mediador da pluralidade de interesses que constituem a “vontade pública”, deve ser o responsável por zelar pela democratização das oportunidades educacionais para toda e qualquer criança, ou seja, à todo cidadão brasileiro, condições estas, compatíveis e quiçá superiores as das crianças afortunadas, que gozam de seus privilégios de origem, ou melhor, de classe. Teixeira (1997, p. 229-230) exalta tal ideia, da escola como espaço democrático por excelência e condição *sine qua non* de realização da sociedade democrática, e reativa a convicção da reforma da sociedade pela democratização da escola pública (metaforicamente apresentada como a grande “máquina” produtora da democracia) ao afirmar que:

A escola é a casa do povo, não no sentido vago de simples retórica, mas no sentido realíssimo de reguladora social, destinada a oferecer a todas as crianças, e a *cada criança*, as oportunidades de conforto, de direção, de estudo, de sociabilidade e de preparo para a vida, que oferecem à criança afortunada a casa e os recursos de seus pais. Se a ideia democrática tem qualquer valor, havemos de perceber que o seu sentido profundo e generoso consiste em proporcionar a todos os homens que nascem no solo livre do Brasil iguais oportunidades de triunfo e de êxito na vida. A organização aristocrática das sociedades fundava-se na desigualdade de oportunidades. A armadura social estava construída sobre um regime de privilégios de família e de casta, que se vem lentamente destruindo. Essa destruição, entretanto, só se fará completa por meio da escola pública, que é o instrumento específico da ideia democrática. [...] Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.

Mesmo mantendo sua convicção na reconstrução da escola como o caminho mais democrático e apropriado para a realização da reforma social em curso, Anísio Teixeira opõe-se às censuras direcionadas ao movimento escolanovista no tocante aos aspectos técnico-pedagógicos como elementos solucionadores de problemas sociais. Para ele, o propósito da reconstrução escolar, ressaltando a transitoriedade da escola e da educação, era atender as determinações conjunturais, ou seja, as exigências inevitáveis que as novas condições sociais fixavam à transformação da escola. Assim, não é pura e simplesmente das questões técnico-pedagógicas que se manifestam as exigências da reforma da escola, mas sim, da sociedade em mudança.

Dessa forma, retomando as discussões do trecho supracitado, a questão da escola pública traz à tona duas outras questões. A primeira está relacionada ao fato de que, segundo Teixeira (1997, p. 230), no Brasil ao aceitar-se “a ideia de democracia e república” faltou a “mais elementar sinceridade intelectual, não fazendo da instrução pública o mecanismo primordial” para levar a cabo tal ideal, optando antes, por se fazer democracia com leis e

decretos. Já a segunda, remete ao descaso, envolvendo as questões materiais e técnico-pedagógicas, para com a escola pública existente que, “sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados”, pouco poderia oferecer em eficiência e resultados. Nesse sentido, a *escola pública para a democracia* de Anísio Teixeira não pode ser esta instituição “mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual”, resistindo, sobretudo, em virtude da submissão paciente de seus parcos servidores à particularidade da situação. Tais circunstâncias levam Teixeira (1997, p. 230) a atestar, novamente, a indispensabilidade de uma escola pública:

[...] rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. Essa nova escola pública – menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias – não poderá existir, no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos do ensino público. Precisamos – e por aí é que se há de inferir a sinceridade pública dos homens brasileiros – constituir fundos para instrução pública, que estejam não só ao abrigo das contingências orçamentárias normais, como também que permitam acréscimos sucessivos, independentemente das oscilações de critério político de nossos administradores.

O reconhecimento dos problemas cruciais da educação pública deveriam, segundo Anísio Teixeira (1997, p. 231), levar o poder público a atender o “longo apelo da consciência educacional brasileira”, demonstrando a primazia dos serviços público de educação frente aos demais encargos estatais e, assim, reconhecer-lhe a importância vital, prezando por sua organização e definindo os mecanismos de seu financiamento e manutenção. Portanto, um argumento anisiano importante, que se expressou no texto citado anteriormente, está no fato de encarar os fundos públicos para a educação como “independentes das oscilações de critério político”, indicando seu entendimento do financiamento estatal da educação enquanto política pública e não mera política de governo. Desse modo, a questão do “financiamento da educação pública se prende [...] ao problema político de se fixarem os verdadeiros objetivos da escola” (TEIXEIRA, 1997, p. 232).

Para Teixeira (1997, p. 235) estabelecida “a função social da escola” logo seria possível contemplar “o vulto dos recursos financeiros que ela deveria atrair”, pois para ele, os modestos recursos disponíveis para cobrir as despesas e implementar a expansão das escolas públicas eram consequências de uma:

[...] filosofia da escola como instrumento de ilustração, ou da escola como instrumento de formação das elites; logo que admitimos a escola como instrumento de distribuição justa e equitativa dos homens, em uma sociedade ordenada e feliz, temos que lhe dar recursos maiores do que os empregados na defesa da sociedade. O primeiro problema, pois, do dinheiro, das fontes de recursos para a instrução

pública, é um problema que não se resolve sem a preliminar filosófica do “Para quê a escola?” (TEIXEIRA, 1997, p. 235).

Vê-se aqui, que Anísio Teixeira reafirma sua crença na escola como mecanismo de distribuição dos homens na ordem social democrática. Ao mesmo tempo, é reafirmada a ideia de que a escola é a instituição mais importante da sociedade, pois mais importante do que empregar recursos na “defesa da sociedade” é investir na constituição de um sistema de ensino que a faça cumpridora dos ideais democráticos que garantem a justiça e a equidade entre os indivíduos, zelando, assim, pelo progresso ordenado de uma sociedade harmônica e feliz. Mas para Teixeira tal ideal nunca se constituiria se a visão simplista da educação enquanto uma questão de simples alfabetização se mantivesse, resumindo-a a leitura e escrita e realizando sua ampliação de forma desordenada, em locais de todo tipo e da forma que fosse possível, aumentando o número de professores, implantando escolas em qualquer tipo de espaço (como o aluguel de casas) ou simplesmente aumento das verbas destinadas para tal. Essa mentalidade, que deixada “ao sabor das circunstâncias, dos movimentos de opinião ou das peculiaridades de orientação dos governantes”, em nada contribuía para um posicionamento sério diante das questões que envolviam, no caso da educação pública no Distrito Federal, mas também de modo geral no país, o problema das edificações e do aparelhamento escolar como temas de fundamental importância para a constituição do sistema educacional almejado. Quanto a isso, Anísio Teixeira (1997, p. 237) é incisivo em afirmar que:

Não há, em todo o Brasil, um só sistema escolar que se não tenha desenvolvido desse modo. Os sistemas de ensino estão e estiveram sempre sujeitos a essa ausência de política diretora e de planos uniformes de desenvolvimento. Daí o seu progresso desigual, fragmentário e anárquico. Tudo isso era perfeitamente razoável nas épocas em que não havia necessidade de educação escolar para toda a população de um país.

Aqui se coloca novamente a preliminar filosófica ressaltada por Anísio Teixeira anteriormente, isto é, o que se espera da escola ou para quê ela existe? A organização de um sistema educacional nos moldes democráticos exige que as escolas deixem de ser instituições pela formação de apenas alguns indivíduos, o que permitia que fossem criadas sem o rigor que a orientação democrática requer. Quanto à qualidade de um sistema de ensino democrático, Teixeira (1997, p. 260) adverte que:

A primeira qualidade de um sistema de ensino é a sua articulação e a sua continuidade, com o que se garante o progresso e a eficácia dos esforços acumulados pelos alunos nos diferentes graus de ensino, bem como se impede a duplicação prejudicial e incompreensível de escolas paralelas sem a devida equivalência. As boas organizações de ensino compreendem sempre diversos graus e ramos, devidamente articulados, para que a chamada “escalada educacional” possa ser galgada até o fim, seja lá de onde for que se comece e mesmo que alguns enganos se cometam na escolha dos diversos ramos em que ela se divide (TEIXEIRA, 1997, p. 260).

Mesmo destacando tal qualidade de um sistema de ensino e, da mesma forma, de um sistema democrático de ensino, Anísio Teixeira não tem nessa qualidade a justificação maior da necessidade da escola democrática, de uma *escola para todos*, muito embora esta seja uma de suas funções. Na visão anisiana, com o advento da civilização industrial, esta movida pelo ideal democrático, tornou-se evidente a necessidade e o problema de que a escola deveria passar a *educar todos* os indivíduos para que estes pudessem ter realmente uma participação efetiva numa civilização em que os meios de exercício do trabalho, seja lá qual for a sua natureza, exigiam maiores habilidades, graças ao alto grau de complexidade da vida moderna. Dessa forma, Teixeira (1997, p. 238) chama a atenção para o fato de que:

A sociedade civilizada passou, assim, a precisar *formar especialmente todos os seus membros*, sob pena de não poder conduzir a sua vida normal de progresso. Essa necessidade determinou a instalação de sistemas regulares de ensino, com os seus graus de desenvolvimento, a sua diferenciação de programas, os seus professores especializados e os seus métodos específicos. Um sistema de ensino passou, assim, a ser um ensaio planejado e organizado de “educação em massa” e de distribuição racional da população pelas ocupações. Na base desse sistema está a educação primária elementar, que deve ser ministrada, inevitavelmente, a todos os cidadãos, sob pena de não possuírem eles sequer o indispensável para participar mediocrementemente nas atividades econômicas, sociais e artísticas da civilização atual. Exatamente porque se trata de uma educação *para todos* e não de uma educação para *alguns bem dotados*, a necessidade de plano, de organização e de métodos se torna iniludível. É necessário que, a despeito das diferenças de inteligência, de saúde, de situação social e de situação econômica, todos os indivíduos venham a adquirir o mínimo de treino escolar indispensável à participação mínima na sociedade civilizada em que vivem.

Uma das principais e possíveis respostas da preliminar filosófica e do problema da necessidade de investimento governamental é a de que a civilização urbano-industrial não pode dispensar a organização de um sistema de ensino que tenha como finalidade a democratização de uma *educação para todos*. Por ser uma educação em massa só o Estado pode empreendê-la de forma democrática, possibilitando à todos o seu acesso. A ação estatal deve ser responsável pelo planejamento e organização, assim como, pelo seu progressivo

aperfeiçoamento, para que possa atender a população escolar desde as instalações escolares até o desenvolvimento de um pensamento reflexivo.

A materialidade da ação estatal para Anísio Teixeira se constitui de forma variada, passando pelo plano político organizacional ou administrativo, pelo aspecto pedagógico ou do ensino e pelo financiamento da educação pública. No que toca ao financiamento, a questão da organização de sistemas escolares exige que em seus planos sejam bem marcados os projetos de edificações escolares. Quanto a isso, Teixeira (1997, p. 239) atenta para a questão de que:

Nesses planos, ocupa lugar predominante, porque é indispensável a todos os demais planos de ensino propriamente ditos, o plano de edificações escolares. Plano de distribuição, para que se possa convenientemente servir a toda a população escolar; e plano do edifício, para que este comporte a execução dos planos de ensino e permita o máximo de eficiência, com o mínimo de dispêndio.

Tendo como objetivo eficiência com a maior economia possível, frente à precariedade das edificações escolares do Distrito Federal, um reflexo da realidade dos prédios escolares das principais cidades do país, Anísio Teixeira (1997, p. 243) viu-se obrigado a encontrar uma solução capaz de superar as “dificuldades de terreno, de localização, de condições do prédio, de economia e de programa educacional”, o que o levou a contrabalançar todas as deficiências de cada um dos elementos apontados, procurando corrigir “a pobreza das construções e a redução forçada do programa educativo – sem entretanto diminuir, quanto ao alcance e a eficiência, uma só das condições recomendáveis para a escola”. É então que se expressa no pensamento anisiano o ideal e o modelo de organização escolar que melhor representa sua visão da escola pública como a máquina de fazer democracia, isto é, um complexo sistema educacional formado pela união de escolas nucleares e parques escolares.

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. Serão construídas, assim, edificações escolares de duas naturezas, que se completam e se harmonizam, integrando-se de um todo equivalente ao das melhores escolas modernas do mundo.

A formação dos novos mestres para uma escola renovada exigia a superação do dualismo existente no processo de preparação do magistério. Anísio Teixeira (1997, p. 205)

procurou demonstrar os equívocos que até então, meados dos anos 1930, eram cometidos na formação dos professores primários nas escolas secundárias, pois havia a crença de que para prepará-los bastaria apenas introduzir cursos de pedagogia, psicologia e noções de prática de ensino, mais nominal que real.

Os institutos responsáveis pela formação do professorado, as escolas normais, misturavam desordenadamente propósitos profissionais e culturais desempenhando mal tanto um quanto outro. Na observação de Teixeira (1997, p. 205):

Instituto de educação geral ou de cultura é o instituto em que se ministra o ensino para o proveito individual do aluno na formação de sua personalidade. Instituto de educação profissional é o instituto que ministra o ensino tendo em vista a necessidade do aluno no exercício de sua futura profissão. No primeiro, a matéria é absorvida pelo aluno para a sua formação cultural; no segundo, a matéria é o seu futuro instrumento especial de trabalho.

Tal distinção não é feita ao acaso, Anísio Teixeira, com estas observações, critica muitos dos cursos ministrados nas escolas superiores, que não eram “nem legitimamente profissionais nem verdadeiramente culturais”. Igualmente as escolas normais compartilhavam do mesmo vício em seus estabelecimentos, ou seja, pretender ser, simultaneamente, escola de cultura geral e de formação profissional, exercendo de modo insatisfatório ambas as finalidades a que se propunham. E é em virtude disso que Teixeira (1997, p. 206) empenhou-se em integrar o Instituto de Educação do Distrito Federal ao complexo universitário por ele elaborado, a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935. Nela o Instituto de Educação assume nível universitário, integrando-se à UDF como Escola de Educação. O resultado desta união foi a constituição de um centro de ensino e pesquisas educacionais que buscava formar e aperfeiçoar os professores de todos os graus do ensino escolar. A escola de educação reunia dois anseios anisianos, o de criar uma escola de estudos superiores e de pesquisas educacionais e ainda dar origem a um centro de documentação e pesquisa voltado para o estabelecimento de uma “cultura pedagógica nacional”.

Voltando à questão da formação do professor da escola renovada, Anísio Teixeira (1997, p. 206), justifica sua preocupação e seu empenho, uma vez que seria:

[...]em obediência às solicitações imperiosas de uma formação aprimorada do mestre, bem como à necessidade de determinar finalidades precisas e uniformes para os estabelecimentos de ensino, que se elevou, definitivamente, o preparo dos professores ao nível universitário, e se organizaram, na Escola de Educação, que se segue à Escola Secundária, cursos nitidamente profissionais para o preparo do mestre. A primeira necessidade desse preparo profissional está na diferenciação dos

programas, de acordo com os diversos tipos de graus de professores de que precisa um sistema escolar (TEIXEIRA, 1997, 206).

A realidade que o novo plano de organização de um sistema escolar formado por escolas nucleares e parques escolares imprimia, tornava obrigatório que no interior do processo de formação do quadro de professores do ensino primário, houvesse uma diferenciação no programa de preparo destes profissionais, dos que deveriam se dedicar aos três primeiros anos do ensino primário dos que se dedicariam aos dois últimos. Para se entender melhor tal diferenciação, Teixeira (1997, p. 181-182) ressalta que:

[...] a divisão do período escolar elementar em dois – o primário, de três anos, e o intermediário, de dois – veio permitir uma diferenciação de objetivos e de processos que, com o desenvolvimento, não poderá deixar de trazer os melhores resultados. A finalidade maior de ensinar a ler, escrever e contar passou a dominar, precipuamente, o período primário, enquanto o intermediário se ocupa de modo especial em desenvolver o uso dessas técnicas e enriquecer a bagagem intelectual do aluno. Mais do que isso, a diversificação dos cursos facilitou a entrega de cada turma dos anos intermediários a vários professores, o que, além de enriquecer o ensino, vem dar ao mestre oportunidade para se especializar e aprofundar em setores diversos.

Essas mudanças propostas em sentido geral, e postas em prática no Distrito Federal, davam vulto à necessidade de que as reformas, amparadas pelo poder estatal, fossem empreendidas sempre no sentido de reestruturação do ensino elementar. Isto não quer dizer que a Escola de Educação se restringisse apenas a formação do professor primário, pois ela também seria elemento imprescindível na formação dos professores secundários. Como aponta Anísio Teixeira (1997, p. 207):

Todos esses professores receberão o preparo especializado necessário ao exercício eficiente do seu mister na escola primária, não urgindo maiores esclarecimentos para fundamentar a necessidade de sua especialização e das funções que lhes competirão na escola renovada. Além disso, a Escola de Educação irá contribuir para a preparação pelos cursos de integração profissional, dos professores para o curso secundário, falha de há muito sentida na organização geral do ensino no país, a que procurou atender a Universidade do Distrito Federal, recém criada, instituindo no seu primeiro ano de funcionamento os cursos regulares de formação para o magistério secundário.

A organização da Escola de Educação representava para Teixeira a efetivação dos ideais e das aspirações dos educadores defensores da reconstrução educacional.

Com efeito, a inquietação a respeito do processo adequado de preparo dos mestres é uma velha inquietação, a que as novas funções da escola, bem como os novos

conhecimentos a respeito do ensino, vieram dar aspecto mais palpitante e mais urgente. Não se tratava somente de elevar esse preparo ao nível universitário, para dar ao professor a cultura básica necessária à largueza de vistas e à compreensão do mundo contemporâneo, que deve possuir o educador da infância. Era indispensável que, sobre esse edifício de cultura geral, se erguesse o da nova cultura profissional e científica do mestre. Ao traçar o plano dessa Escola de Educação não se fechou o organizador na experiência isolada de nenhum país (TEIXEIRA, 1997, p. 207).

Em síntese, a formação de professores em Anísio Teixeira, enquanto política educacional do Estado, deveria, em suas reflexões dos anos 1930, prezar pela preparação de profissionais conscientes da educação como conhecimento prático, capazes de conciliar os conhecimentos científicos às atividades práticas do ensino, ou seja, ter “a visão de que o magistério é mais uma arte prática do que uma ciência aplicada” (TEIXEIRA, 1997, P. 211). Ao mesmo tempo, proporcionar o exame em torno dos demais sistemas educacionais existentes em outros países e, a partir dessas experiências, reavaliar sua “cultura pedagógica”

39

No que diz respeito ao papel administrativo e regulador do Estado, Anísio Teixeira (1997, p. 254) se mostrava avesso a qualquer forma de centralização que viesse a reduzir a ação autônoma das experiências desenvolvidas pelas instituições educacionais em esfera local ou regional. Nesse sentido, é incisivo ao expressar em seu entendimento:

A união deve, a meu ver, fugir de qualquer atuação centralizadora, que venha diminuir o vigor das iniciativas e experiências regionais locais. Compete-lhe, por certo, promover a unidade das atividades educativas nacionais, fixando as diretrizes gerais da política nacional de educação, estabelecendo articulações e equivalências entre os diferentes graus de ensino e os diferentes sistemas estaduais de educação e, sobretudo, realizando um largo trabalho de comunicação de ideias entre os diferentes centros ou sistemas educativos, por meio de estudos, investigações, inquéritos e informações que, pouco a pouco, venham dar ao Brasil o mesmo nível educacional em todos os estados, pela vitória das melhores ideias; mas essa competência coordenadora e estimuladora será tanto mais orgânica e mais eficiente quanto mais fugir de uma ação administrativa direta e quanto mais buscar valer-se da força persuasiva que possui a comunicação fundamentada e esclarecida de ideias e de fatos.

A diversificação do sistema de ensino e a divulgação das experiências e pesquisas sobre a educação nacional devem ser amparadas e garantidas pelo Estado. Ele deve ser o principal estimulador do espírito de emulação entre os diversos sistemas educativos que compõem o sistema nacional, com vista a aprimorar progressivamente o nível educacional da nação. Mas, mais especificamente, a preocupação anisiana está ligada ao fato de que a União

---

<sup>39</sup> Para uma análise mais pormenorizada das relações entre universidade e formação de professores, cf. MENDONÇA, 2002.

deveria estabelecer os parâmetros gerais do ensino, buscando fixar as finalidades do ensino primário e sua extensão (organização do seu tempo de duração), o que não implicaria em imposição de métodos de ensino, pois, como já foi dito, quanto a este aspecto, caberia ao Estado limitar-se a promoção e, também, graças à divulgação das experiências e das pesquisas educacionais, favorecer e incentivar a adoção daqueles programas que se mostrem mais imbuídos do ideal progressivo.

Para Anísio Teixeira o Estado deve ser o regulador, o organizador, o promotor e consolidador das diretrizes e bases da educação nacional, isto é, fixar os objetivos da educação nacional, tidos como indispensáveis ao processo de democratização da sociedade brasileira, garantir-lhe, em todas as esferas (federal, estadual e municipal), os meios de sua realização. À União caberia legislar sobre os fins da educação e procurar articular, da melhor forma possível, todas as escolas públicas brasileiras. Aos Estados competiria, assim, estabelecer as bases de organização, administração e custeio de seus sistemas educacionais, da mesma forma os municípios, ambos sempre convictos de que deveriam estar de acordo com o plano nacional de educação. Então, caberia ao Estado fixar as metas a serem alcançadas, empenhando-se, enquanto Estado democrático, em assegurar o processo de descentralização, ou seja, possibilitar a autonomia administrativa para que os Estados e municípios possam desenvolver seus sistemas de ensino do modo mais profícuo, respeitando as diferenças regionais, mas buscando a unidade na diversidade, por isso há a necessidade de um plano nacional de educação.

Ao encarar desta forma a relação entre Estado e educação, Anísio Teixeira buscava defender que o Estado, movido pelo propósito do espírito democrático, teria que se mostrar avesso a qualquer forma de impressão ideológica aos processos educativos. Ao Estado deve ser vedado qualquer direito de tornar obrigatória uma inspiração ou filosofia educacional que venha doutrinar a mentalidade nacional. Como atesta Teixeira (1997, p. 255).

O Estado democrático é, fundamentalmente, contrário a qualquer forma de imposição doutrinária. A educação ministrada em suas escolas deve caracterizar-se pelo espírito de liberdade e de crítica que domina, hoje, a formação da inteligência humana. Não só não deve o Estado impor nenhuma doutrina fechada ou dogmática, como lhe compete velar para que a escola se conserve livre de qualquer forma descoberta ou oculta de compressão espiritual ou de orientação sectária ou unilateral.

Assim, o Estado tem como dever responsabilizar-se pela formação de inteligências livres de repressões intelectuais e movidas pelo pensamento reflexivo, esclarecido e crítico. A

liberdade assegurada pelo Estado deve ser a garantia para que estas inteligências possam ser úteis ao desenvolvimento de uma civilização na qual “as ideias triunfam, não pela soma de autoridade de que estiveram investidas, mas pelos seus próprios méritos” (TEIXEIRA, 1997, p. 255). Essa defesa aparece em Anísio Teixeira como a defesa do progresso social pela educação, pois, uma vez que a educação e a escola estiveram sob o controle da Igreja, responsável durante boa parte da história educacional brasileira por imprimir de acordo com seus interesses a direção espiritual e moral da sociedade conforme seus dogmas; ou quando seu governo é transferido ao Estado, que, historicamente, em muitas ocasiões, fez delas, educação e escola, elementos conformadores e perpetuadores de princípios ideológicos que subjugavam os indivíduos a uma lealdade inquestionáveis às suas instituições; mas a partir de então, na sociedade brasileira posterior a “Revolução de 1930”, a educação que se fazia cada vez mais livre, cada vez mais autônoma e democrática, deveria ser governada por novos princípios, animada não mais pela imposição espiritual e moral de uma instituição religiosa, voltada para homogeneização do pensamento entre os homens ou por uma instituição que, embora separada daquela, ainda mantivera características autoritárias e conservadoras de uma mentalidade fiel e acrítica frente às instituições sociais e governamentais, mas sim, por uma nova força intelectual e moral, pelas forças sociais as quais indiretamente estava confiada a direção da sociedade graças à marcha democrática do desenvolvimento histórico.

O governo dos serviços de educação na nova sociedade em marcha para a democracia necessita, para sua autonomia e a democratização de seus serviços, que os problemas educacionais sejam encarados cada vez mais de acordo com as marcas distintivas da civilização em mudança. Assim, o controle da educação não poderia se restringir nem aos anseios da Igreja nem aos do Estado, mas reconhecer que a direção por parte das forças sociais é a mais consentânea com o movimento progressivo de uma educação para a democracia e o que melhor favorece a liberdade completa de difusão das instituições educacionais. Nesse sentido, Anísio Teixeira (1997, p. 54-55) indica que:

No momento atual do mundo, salvo as raras exceções conhecidas de estados totalitários, eufemismo em que se encobre o caráter absolutista dos mesmos, a educação está claramente guardada contra o predomínio exclusivo de qualquer grupo social ou de qualquer corrente parcial de ideias. Uma das formas, pois, de se conservar a independência da educação está em defendê-la do absolutismo do Estado ou da intolerância de outras instituições, em qualquer dos seus aspectos. O Estado democrático é, por excelência, o Estado que toma a si próprio a tarefa de manter essa liberdade, essencial ao desenvolvimento e progresso da sociedade e da educação. Por isso mesmo, é a única forma de Estado que promove o governo da educação por meio de forças estranhas ao seu próprio âmbito, limitando a sua atuação à proteção e defesa da escola contra todo e qualquer predomínio exclusivista.

Anísio Teixeira, compreendendo que a democracia no Brasil ainda era “apenas um ensaio”, procurava enfatizar que para sua efetivação seria necessário assegurar a marcha para a constituição de suas instituições. Entre elas, considerava mais que essencial a liberdade das forças sociais responsáveis por guiarem e construírem o pensamento humano e, dessa forma, a educação como a principal instituição responsável por controlar e dirigir esse pensamento deveria ser assegurada pelo Estado democrático.

À vista disso, a função do Estado democrático é manter os serviços educacionais, defendendo-os de influências imediatistas dos governos, ou da influência de ideologias partidárias. O governo da educação deve ficar com a própria vida social em sua permanente organização evolutiva, sofrendo embates de um estado de liberdade, em que o progresso seja o resultado da dominante de forças em contraste. Só assim, as suas verdadeiras condições de desenvolvimento são mantidas, conservadas e, mais do que isso, devidamente cultivadas (TEIXEIRA, 1997, p. 55).

Quando o autor chama a atenção para o fato de que as reais condições para o desenvolvimento da educação estão intrinsecamente ligadas ao estado de liberdade, busca reforçar a ideia da separação entre o poder temporal e o poder espiritual, um dos princípios do regime democrático. Esta preocupação é posta com o intuito de reconhecer que a separação destes poderes é a marca da independência do Estado democrático e o reconhecimento da liberdade necessária à educação democrática, uma vez que a ação estatal não se exerce de forma a subordiná-la a um poder espiritual específico. O Estado democrático, ao efetivar essa separação, não tem por objetivo monopolizar o governo da educação, pois a organização de um sistema educacional nacional implica na participação da iniciativa privada independentemente desta estar ou não ligada a uma determinada instituição religiosa. Como observa Teixeira (1997, p. 55-56):

Como, porém, a organização das escolas tornou-se um empreendimento tão vasto, tão complexo e tão custoso, que só o Estado, com os seus recursos e os seus meios de ação, pode levá-lo a bom termo, decorre daí a necessidade de ser o Estado quem deve, por coerência com o regime democrático, abrir mão do governo da educação, para conservar, tão-somente, sobre a mesma, o direito de lhe defender a liberdade e imparcialidade. Para isso, o Estado democrático organiza os serviços educativos de modo que governem a si mesmos, obedecendo, tão-somente, às próprias influências ou às que se fazem sentir na sociedade a que se destinam.

Sendo assim, a partir das observações feitas até aqui, procurou-se demonstrar a multiplicidade de perspectivas pelas quais Anísio Teixeira encara a atuação do Estado em matéria de educação. Na defesa da educação para a democracia, as reflexões anisianas em

torno da ação governamental junto ao campo educacional foram tentativas de evidenciar o papel do Estado enquanto importante elemento regulador do processo de democratização da escola, mais especificamente da escola pública, prezando pela organização, financiamento, formação de seus quadros e a garantia da liberdade de experimentação. Anísio Teixeira, a partir do conjunto dos ideais acima apresentados, revela sua crença no Estado portador de uma neutralidade ideológica e como elemento indispensável na garantia da liberdade de pensamento e ação no processo educacional.

## **CAPÍTULO III**

### **EDUCAÇÃO NÃO É UM PRIVILÉGIO: A DEFESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA PARA A ESTABILIDADE SOCIAL**

#### **3.1 O pensamento de Anísio Teixeira no Brasil desenvolvimentista**

A relação entre a escola pública e a busca por estabilidade social passou a ser, no cenário dos anos 1950, tema indispensável ao sucesso do desenvolvimento socioeconômico nacional. Nesse cenário, a escola surge como o principal instrumento de difusão do modo de vida democrático, modelo político totalmente dependente da ideia de estabilidade social. Esta ideia já havia sido exposta por Anísio Teixeira, assim como por outros intelectuais, num período caracterizado por um “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1978, p.264.) que marcou os anos que antecederam o Estado Novo. Com a ascensão deste, os ideais educacionais e democráticos anisiano foram postos à margem. Durante todo o regime ditatorial do governo de Getúlio Vargas, Teixeira esteve fora do cenário de discussões sobre a política educacional brasileira. Mas, antes mesmo do cenário político brasileiro assumir tal forma, Teixeira já procurava defender uma posição contrária às estruturas arcaicas de uma república que não atendia aos ideais democráticos.

Os anos 1950, envoltos pelas movimentações que já agitavam a sociedade brasileira desde o processo de redemocratização (iniciado na segunda metade da década de 1940), simbolizam o momento em que a participação dos trabalhadores e seus aliados na vida política, graças a uma “maior socialização do poder”, faz crescer a importância da sociedade civil em relação aos rumos a serem tomados pelo país. Como salienta Bomeny (2003, p. 57):

É possível dizer, sem risco de distorção, que foi a década do popular no Brasil. A descoberta do popular como resgate do sentido da nacionalidade [...] mas, também, a eleição do povo como sujeito social na vida brasileira. A densidade da década de 1950 vem do fato de se cruzarem como atores em disputa a elite que “construiria 50 anos em 5”, ideário que tem sua consagração na construção e mudança da capital do Brasil, e as camadas populares que se mobilizam por conquistas sociais básicas.

Diante de todas essas transformações sociais, Anísio Teixeira retoma a defesa da escola pública e democrática dando ênfase ao papel estabilizador de tal instituição. Essa retomada é também uma resposta às transformações pelas quais o mundo ocidental passou no período de transição entre a primeira e a segunda metade do século XX. A sociedade

capitalista ocidental sofreu, nesse momento, um intenso processo de expansão dos valores democráticos, na tentativa de impedir a penetração ou difusão de modelos políticos, considerados como possíveis ameaças à estabilidade democrática (em especial o socialismo/comunismo) (CARDOSO, 1977, p. 81 ss.).

Sempre envolto por um panorama social repleto de transformações, Teixeira, apesar de ter uma origem relacionada ao universo oligárquico brasileiro, empenhou-se em defender interesses, como ressalta Mirene Teixeira (1985, p. 139-149), desde as décadas de 1920 e 1930, que não correspondem aos da classe tradicionalmente dominante (burguesia agrário-exportadora), mas, aos interesses de constituição de um novo “bloco histórico”, formado pela burguesia industrial nacional (ou associada ao capital estrangeiro) e, ainda, pelas frações a ela ligadas por afinidade de interesses. Na construção de sua supremacia (domínio sobre as esferas estrutural e superestrutural), esse novo grupo, para exercer sua hegemonia sobre o conjunto das relações sociais, viu-se obrigado a assimilar grupos de intelectuais tradicionais (ligados aos mais diversos meios sociais – políticos, pensadores sociais, clérigos, juristas, etc.) e a procurar estabelecer uma relação entre eles e os seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1979). É evidente que o discurso anisiano esteve em concomitância com os interesses hegemônicos do período de 1930 a 1950 e que Anísio Teixeira pode ser considerado um intelectual orgânico da burguesia industrial nascente, como aponta Mirene Teixeira (1985). Todavia, no cenário dos anos 1950 aos 1960 sua relação não é mais tão intrínseca a ela, porque o universo da burguesia industrial nacional, sob a égide do capitalismo monopolista e das empreitadas desenvolvimentistas do Estado, sofrera intensas transformações em relação às duas décadas anteriores.

Anísio Teixeira, enquanto elemento mediador entre os interesses relacionados ao mundo da produção/estrutura e ao universo sociocultural/superestrutura, passou a defender, tendo por base sua “radicalidade burguesa” (que absorvia as pressões das camadas populares “contra a ordem” e as convertiam em “mudanças dentro da ordem”), os interesses de consolidação da nova ordem social (FERNANDES, 1987, p. 328.). A escola pública anisiana, em convergência com o pensamento político-pedagógico liberal e sua crença, segundo Rossi (1980, p.32), em “um Estado ‘acima das classes’”, ao procurar retornar à sua função de estabilizadora social, faz do espaço escolar uma extensão da civilização urbano-industrial, o que implica em fazer da escola uma extensão de uma sociedade voltada para atender a lógica do capital. O espaço escolar deve ser um reflexo da sociedade envolvente, ou seja, a educação ministrada deve estar em concordância e objetivando corresponder, ao máximo, as exigências da marcha social, isto é, assim como as demais instituições da sociedade capitalista esta educação institucionalizada visa, das mais variadas formas, assegurar e contribuir para o processo de reprodução ampliada do capital.

Por essa perspectiva, a educação, enquanto elemento da produção ideológico-cultural, transforma-se em “importante instrumento das classes dominantes, em sua luta permanente pela manutenção e reprodução de seu domínio sobre as demais” (ROSSI,1980, p.43). Esse parece ser o norte que influenciou o modo como as políticas sociais dos governos Vargas e JK atuaram junto à sociedade civil brasileira da segunda metade do século XX, cada vez mais forte e complexa, graças a maior socialização da “participação política”.

O discurso anisiano da necessidade de se assegurar o máximo de ordem e estabilidade, fazendo reviver o ideal dos anos 1930 de uma escola pública “destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir” (TEIXEIRA, 1997, p. 230.), recebeu maior atenção nesse período, ao se deparar com um momento histórico marcado por vários focos de instabilidade social, oriundos do processo de reconfiguração da sociedade capitalista em escala global. Este pensamento, ao mesmo tempo, vai ao encontro (mas nem sempre) dos discursos elaborados e defendidos pelos presidentes Getúlio Vargas (1951-1954) e Juscelino Kubitschek (1956-1961), que marcaram o cenário político da década de 1950, pois garantir a estabilidade econômica, política e social, era o lema de ambos<sup>40</sup>.

### **3.2 A necessidade da educação na formação do “novo homem comum”**

Os anos 1950-1960 marcaram a retomada dos ideais que Anísio Teixeira havia sido obrigado a calar. A segunda metade dos anos 1940 reviveu os anseios democráticos na sociedade brasileira e, com eles, o projeto educacional anisiano. Não é por acaso que grande

---

<sup>40</sup> Getúlio com sua ênfase na construção de uma nacionalidade, fez do seu populismo nacionalista o alicerce para alcançar um mínimo de estabilidade. Para que tal objetivo seja alcançado a educação deve ser estendida às massas em ascensão, de modo a tornar segura a integração destas aos avanços de uma civilização material em rápido estágio de transformação. Quanto a isto o próprio Vargas (VARGAS, 1951 apud VIEIRA, 1985, p. 43) dizia: “A ascensão das massas aos bens da civilização material deve ser acompanhada de uma elevação correspondente de seu nível de educação, pois disso dependem o equilíbrio e a harmonia de sua integração social”. Quanto ao governo JK, pode se dizer que a necessidade de potencializar a expansão do processo de industrialização (consolidação do capitalismo monopolista no Brasil), fez com que viesse a se empenhar, consideravelmente, na defesa da ordem vigente, empreendendo inúmeras transformações sociopolíticas e econômicas como formas de preservar a estabilidade em suas múltiplas esferas (econômica, política e social). Desse modo, para chegar a tão almejada estabilidade social Kubitschek oscilava entre os apelos da iniciativa privada de investimentos em educação e o movimento que reivindicava a necessidade de expansão do sistema de escolas públicas (tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O governo JK acreditava que a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora viria da expansão da industrialização e também, de um aprimoramento contíguo do poder da ação educativa. Esta relação levou Juscelino a entusiasmar-se com o aumento das verbas destinadas ao campo educacional em seu governo. A relação entre Plano de Metas e educação torna-se evidente nas próprias palavras de JK (KUBITSCHKEK, 1956 apud VIEIRA, 1985, p. 102): “Ao conjunto de metas em que foram fixadas as diretrizes estruturais de meu plano de governo deveria necessariamente corresponder uma filosofia da educação, destinada a preparar o País para o desenvolvimento consequente a expansão daquele plano. [...] A ascensão das classes trabalhadoras, por força das benéficas providências de nossa legislação social e também por imperativo de evolução brasileira nas áreas mais favorecidas, reclamava educação de nível mais elevado, sobretudo de caráter ocupacional e técnico”.

parte da produção intelectual anisiana está ligada e se configurou como tentativa de reflexão e de possíveis respostas aos problemas no campo da educação nacional desse momento histórico.

Dentre a produção anisiana desse período os textos “Educação não é privilégio” (1953)<sup>41</sup> e “A escola pública, universal e gratuita” (1956)<sup>42</sup>, publicados em obra organizada sob o título de “Educação não é privilégio” (1957), sintetizam e reiteram as aspirações de Anísio Teixeira quanto ao papel indispensável da educação e da escola no movimento de constituição da sociedade democrática. Neles há a exposição de discussões e dos ideais que permearam os escritos anisianos dos anos 1930, mas que, então, eram revisitados sob novas condições históricas e movidos por novas necessidades.

As reflexões elaboradas por Anísio Teixeira em ambos os textos estabelecem diálogos, direta ou indiretamente, com uma “tradição” intelectual, isto é, há um elo entre suas concepções pedagógicas, seu pensamento social e o ideal norte-americano de democratização da educação presente no pensamento de Horace Mann e John Dewey<sup>43</sup>.

Dessa forma, para se entender como Anísio Teixeira constrói sua visão de escola e da função que esta deve assumir na sociedade democrática e capitalista (termo que em seus textos aparece, na maioria das vezes, como civilização moderna)<sup>44</sup>, e, mais especificamente, o papel da escola na sociedade brasileira dos anos 1950-1960, é necessário estabelecer as bases, mesmo que de modo sintético, sobre as quais se reafirmam suas concepções político-pedagógicas.

Caminhando nesse sentido, Anísio Teixeira buscava reafirmar os ideais que legitimavam a defesa de uma educação comum para a formação do “homem comum”. Esse novo homem seria aquele que estivesse melhor integrado a sua comunidade, participando ativamente da mesma. Assim a “escola comum”, que em Teixeira é denominada de *escola*

---

<sup>41</sup> Conferência proferida aos membros da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) da Fundação Getúlio Vargas.

<sup>42</sup> Conferência pronunciada durante um congresso estadual de educação realizado na cidade de Ribeirão Preto (SP).

<sup>43</sup> Existem trechos em que Anísio Teixeira faz menção ao nome de Mann, chegando até mesmo a realizar citação direta de seus escritos. Já no que diz respeito à Dewey, não há citações diretas de seu nome ou de suas obras, embora a argumentação de Teixeira demonstre clara vinculação aos seus pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos. Ver item 2.3 do capítulo anterior (pp. 60-77).

<sup>44</sup> Há passagens, em seus textos, em que Anísio Teixeira utiliza a expressão “ordem capitalista” ou o termo “capitalismo” para designar os modelos societários ocidentais. Cf. TEIXEIRA, 1999, p. 83.

*para todos*, reaparece como a “instituição que corporifica as aspirações sociais” (TEIXEIRA, 1968, p. 11).

Para justificar seu posicionamento, Anísio Teixeira (1968, p. 11) evidencia que a educação escolar, antes do estabelecimento das aspirações modernas (trazidas pela Revolução Francesa) de uma escola universal para todos, “como um novo estágio da humanidade”, era dedicada à especialização, o que imprimia sobre ela um aspecto de classe, pois a formação dos indivíduos estava intrinsecamente ligada e determinada pela sua origem social. Desse modo, o processo pedagógico escolar se configurava como a reafirmação de certos “tipos de ofícios intelectuais e sociais” que se constituíam como privilégios de origem.

A ordem social, anterior às Revoluções Francesa e Industrial, era marcada por uma sociedade que se especializara em formar homens diferentes de acordo com determinações de “classe”, ou então de “castas”, e buscava a estabilidade pela imposição de uma diferenciação pautada em privilégios de classe, tendo como suas “principais forças modeladoras e adaptadoras” a família e a religião. O homem desse modelo de organização social era formado pelo contato com o trabalho, ou seja, a aprendizagem se dava “pela participação direta na vida comum, ou, no caso, de artesanato pelo regime do mestre e aprendiz nos *ateliers* e oficinas da época”. Nessa configuração social, a escola e a universidade se colocavam como instituições que se amparavam em “aspectos mais amplos dessa especialização do artesanato, com mestres e alunos vivendo em comum, nas corporações universitárias” em conformidade com um modelo de aprendizagem de “pequenas e grandes artes intelectuais” (TEIXEIRA, 1968, p. 11-12, grifo do autor).

Com o advento das revoluções supracitadas, foi formado o espírito de defesa da *educação escolar para todos* os membros da sociedade, mas ao contrário do que pudesse parecer, não se almejava a universalização da escola que até então existia, mas já havia, segundo Anísio Teixeira (1968, p.12), um movimento de reconstrução educacional na medida em que se baseava numa “nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola, a sua posição na vida social”. Assim, desde o seu princípio a ideia de uma escola universal surgiu como uma nova escola, capaz de, independentemente da família, classe ou religião, fornecer a todos os indivíduos as condições e as oportunidades necessárias para se desenvolver socialmente e ser de acordo com “aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem”.

Reafirmando indiretamente os ideais burgueses da Convenção Francesa, o pensamento anisiano vê a nova escola, a escola universal, como a escola das oportunidades.

Em seu entendimento, essa escola é a maior representante da sociedade moderna e democrática, pois a educação fornecida por essa escola não visa à especialização de alguns privilegiados, mas a formação do “homem comum”, estabelecendo as bases para a formação especializada posterior dos diferentes quadros da hierarquia ocupacional. Essa seria uma educação realmente *para todos*. Anísio Teixeira (1968, p.12) destaca que:

Há, antes de tudo, uma transformação de conceito, com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Esta escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas que não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional – ao tempo existente – teria de se transformar para atender a multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se.

Apesar de serem representantes da reforma intelectual e moral que as transformações impostas pela sociedade exigiam, não houve uma imediata concretização de tais conceitos. Os antigos parâmetros sociais ainda persistiam e, assim, “o século dezenove foi uma luta por técnicas e progressos novos, que permitissem a plena realização dos ideais escolares da democracia”. A escola comum teve de passar por um processo de emancipação dos valores que legitimavam um modelo intelectualista de educação escolar, para, assim, abrir espaço para a “escola moderna”, marcada pela praticidade e eficiência ao assumir seu papel de instituição “iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsavelmente da sua sociedade” (TEIXEIRA, 1968, p. 13).

Essa nova escola comum viu-se obrigada a superar os métodos consagrados pela escola “tradicional” que, caracterizada como lugar especial e de especialização dos indivíduos, tornou a educação escolar algo especializado e distante da vida social. Quanto a este aspecto, Anísio Teixeira, (1968, p.13) assevera que:

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. Daí a pedagogia, os pedagogos, os didatas, gente de ofícios rebarbativos, que só eles entendiam e ele só cultivavam. Movendo-se num círculo vicioso, essa raça de pedagogos não se preocupava senão em passar adiante as mesmas coisas e os mesmos processos que, desse modo repetidos noutras escolas, se conservavam em benefício da sociedade tradicional. Essa escola enrodilhada em si mesma, ensinando e praticando artes escolares e produzindo sem cessar outras escolas, era a escola-

corporação da Idade Média, destinada a formar “escolásticos”, do mesmo modo pelo qual as oficinas das artes práticas formavam os seus “oficiais”, alfaiates, sapateiros, etc. (TEIXEIRA, 1968, p. 13).

O processo de organização de tal modelo de escola não poderia se dar sem um alto grau de especialização dos conceitos e de separação entre as artes consideradas práticas daquelas efetivamente escolares, ou seja, as de cunho intelectual. Aqui está uma das grandes chaves da interpretação anisiana, a crítica à prevalência do dualismo grego, no pensamento ocidental. Esta permanência seria fruto, em especial, da “escola tradicional” que, em defesa do ensino da “cultura geral”, de uma educação humanística, contribuíra para a perpetuação de uma mentalidade que tem no conhecimento empírico/prático e no conhecimento racional, elementos inconciliáveis.

A crítica aos dualismos é marca expressiva do pragmatismo deweyano, no pensamento de Anísio Teixeira. Ele se prende às reflexões que Dewey elaborou para fundamentar a defesa da necessidade da reconstrução filosófica na sociedade moderna e a caminho da democracia. Essa reconstrução filosófica seria, justamente, a superação do pensamento dualista (ou “filosofia tradicional”), exigindo, assim, uma reconstrução social e educacional. Embutido deste raciocínio, Teixeira (1968, p.14) chama a atenção para o fato de que:

A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra. Dois mundos à parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam nem podiam se compreender. A aproximação entre esses dois mundos, com a transformação completa de um e outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos ou petrechos, mas para elaborar o “saber”, para produzir outros conhecimentos.

Esse encontro entre o conhecimento racional (o “intelecto”) e o prático (a oficina) é, segundo Anísio Teixeira (1968, p.14), o ponto de partida de “todo o sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é do que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência”. Há, assim, o estabelecimento de uma nova filosofia, na qual a concepção de conhecimento se contrapõe ao dualismo consolidado pelo pensamento grego entre os conhecimentos racional e empírico. A exigência da comprovação do conhecimento racional, por meio da experimentação, aproximou-o do conhecimento empírico. Mesmo que diferenciado do ponto de vista da precisão de seus métodos, o conhecimento racional/experimental não poderia mais ser

encarado como possuidor de objeto e de uma natureza diferentes ao do conhecimento empírico/prático. O que os diferenciava era o nível de precisão ou confiabilidade do conhecimento e não sua natureza. E, reafirmando tal concepção, Teixeira (1968, p.15) destaca que:

Com efeito, o dualismo instituído pelos gregos criara entre o conhecimento racional e o conhecimento empírico um abismo intransponível. O velho conhecimento do senso comum, de natureza empírica, dominava o mundo das artes, e o conhecimento racional o mundo do espírito. Tínhamos, assim, um duplo sistema: o conhecimento empírico produzia as artes empíricas, com que resolvia o homem os seus problemas práticos; o conhecimento racional o conduzia ao mundo das essências, em que aplacava a sua sede de compreensão e coerência. Pelo conhecimento empírico, agia; pelo conhecimento racional, pacificava-se, deleitava-se. No fundo, o conhecimento racional viera para substituir o pensamento mítico e religioso. A “razão” dos gregos era uma forma avançada de teologia.

Para Anísio Teixeira, a mudança de hábitos, ocorrida em fins do século XVI, inaugurou o momento em que a especulação racional é introduzida nas oficinas, transformando seus aparelhos de trabalho em instrumentos de laboratório, não mais utilizados simplesmente para atender às necessidades da arte de produzir, mas sim, para a produção de um novo tipo de conhecimento, denominado conhecimento experimental. Tal forma de conhecimento não se destinava a substituir as crenças teológicas da humanidade, mas, a superar as crenças práticas, no processo de formação de um “novo homem”. Desse modo, o conhecimento experimental, produto da confluência entre a especulação racional e a experiência prática, viria a se tornar, ao unir pensamento e ação, o “método comum, o método científico”. Foi assim que, para Teixeira (1968, p.16):

As separações entre o prático e racional ou o prático e o teórico desapareceram. Todo conhecimento, em todas as suas fases, passou a ser prático, tanto nos seus objetivos quanto em seus métodos. Prática, com efeito, era e é especulação racional, porque ela se tem de fazer fundada na mais cuidadosa observação, que é uma atividade material e prática; prática é a teoria que essa especulação elabora, porque tem de ser comprovada experimentalmente; e prática, por fim é a aplicação dessa teoria nas artes e tecnologias científicas da produção. Assim, nem pelo método, nem pela natureza ou objetivo da investigação, diferem as fases da busca do conhecimento, da sua elaboração teórica ou de sua aplicação, desaparecendo assim, também, toda diferença entre os homens que estejam pesquisando, ensinando ou aprendendo, ou aplicando o conhecimento, no que diz respeito as suas atividades, todas elas materiais e práticas. São simples divisões de trabalho, semelhantes às que se processam em todas as atividades seriadas ou complexas. Tanto é prática a fase de observação e descoberta, como as fases de formulação teórica e da aplicação da teoria aos projetos práticos dos homens (TEIXEIRA, 1968, p. 16).

É justamente essa unificação, que segundo Anísio Teixeira (1968, p. 16), obriga a escola a reconstruir-se, a mudar sua condição de instituição social dedicada à formação dos “homens racionais ou escolásticos”, especializados nas “atividades do espírito”, para converter-se em “agência de educação do novo homem comum”, membro de uma sociedade baseada no “trabalho científico e não ‘empírico’, no velho sentido, deste termo”. Tal ordem social trazia consigo, indispensavelmente, a necessidade de preparo dos quadros de trabalhadores exigidos pelas novas condições materiais, científicas e tecnológicas, “nas três fases do saber, isto é, a pesquisa, o ensino e a tecnologia, mas todos teriam tudo em comum, exceto o gosto por essas fases diversas do conhecimento científico de sua natureza unitária”. Diversos, porém equivalentes, os três campos que configuram as atividades de trabalho da nova sociedade podem ser equiparados, em contraposição a qualquer forma de dualismo, porque se utilizam de um “método geral e comum” (o método científico) que os articula em torno de atividade mutuamente complementares desde a origem, ou seja, da pesquisa científica até a aplicação do conhecimento ou da nova tecnologia produzidos. Em virtude dessa nova situação, Teixeira (1968, p. 17) reitera a necessidade de uma nova escola pública ou comum, uma vez que:

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia. Dada a identificação do novo trabalho agrícola ou fabril com o trabalho científico, pois agricultura e indústria mais não são do que campos de aplicação da ciência, todas as escolas, do nível primário ao universitário, passaram a ser predominantemente escolas de ciência, já ensinando as suas aplicações generalizadas, já as suas teorias e técnicas especializadas, já o próprio trabalho de pesquisa, seja no campo teórico, seja no campo de aplicação.

Assim, para Anísio Teixeira, dado o novo caráter do conhecimento científico, a escola pública, enquanto “agência de educação dos trabalhadores comuns”, deveria prezar por um ensino que se fizesse “pelo trabalho e pela ação” e não mais, pela “exposição oral” ou “reprodução verbal” que caracterizariam a escola de tipo “tradicional”, destinada a fornecer uma educação especializada e especulativa. O conhecimento fornecido por esta nova “escola comum” ou “pública” estaria, incondicionalmente, relacionado à intervenção social, pois nela o indivíduo é formado para participar ativamente de sua comunidade, e da sociedade nacional (ou da sociedade democrática de modo geral), assumindo suas responsabilidades no caminho

do progresso social. Esta escola é a principal responsável, na sociedade moderna, pela integração e pela diversificação social.

A compreensão da necessidade de reconstrução da escola e da democratização do seu acesso, por meio da escola pública, se faz presente nas reflexões anisianas, ainda nos anos 1950, porque mesmo sendo este modelo de escola, por ele apresentado e defendido, o mais adequado ao momento histórico, a escola brasileira permanecia presa ao “arcaísmo” da “escola tradicional” e seus métodos. Continuava, na plena transição para a segunda metade do século XX, a manter-se como uma escola de “cultura geral”, de “educação humanista” e “especializante”. As condições históricas eram bem diferentes, os sistemas educacionais brasileiros haviam se expandido. Porém, não se tinha constituído a democratização ao acesso da nova escola (democrática e comum), mas reacionária e mantenedora de uma tradição de seletividade, na qual a educação escolar, ao invés de contribuir para o processo democrático de hierarquização da divisão do trabalho social, para o bem e a estabilidade da sociedade em marcha para a democracia e, para a efetivação de um sistema de estratificação social baseado no merecimento e no esforço individual, em contraposição a qualquer privilégio de origem ou de classe, agiria antes como a promotora de ascensão social. Ou seja, como preparadora daqueles que, limitados a uma mentalidade aristocrática, teriam na educação um meio para livrar-se do pertencimento à classe trabalhadora. Dessa forma, segundo Teixeira (1968, p. 29), as escolas brasileiras, e o pior de tudo, as escolas públicas brasileiras, mantinham-se como escolas que se refletiam e legitimavam a perpetuação do dualismo social entre “privilegiados” e “deserdados” na sociedade brasileira, uma vez que:

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a *democracia* da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite. Ora, a ideia de “educação comum”, da escola pública americana ou da *école unique* francesa, não era nada disto. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de 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. Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação pra os “privilégios”, mas de acabar com tais “privilégios”, em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente. Entre nós, porém, apesar de havermos tido o cuidado de criar o sistema de educação “popular”, distinto do sistema de educação da elite, a classe dominante, mais dominante do que rica, *ocupou*

até muito recentemente a própria “escola primária pública”, dando-lhe a ela própria o caráter de escola de classe, no que muito ajudou, sobretudo nas grandes cidades, o recrutamento do magistério primário na classe média e, às vezes, até na superior. Fora as “escolas profissionais”, nenhuma outra escola brasileira escapou ao espírito de educação da “elite”, profundamente arraigado em nossa sociedade e agravado ainda pelo preconceito contra o trabalho manual, que nos deixou a escravidão (TEIXEIRA, 1968, p. 29).

Estas considerações feitas por Anísio Teixeira são a tentativa de evidenciar que uma educação democrática e progressiva não pode consistir em uma educação para o consumo, para a contemplação, para a formação especializada (de intelectuais e eruditos), mas como a formadora de novos valores sociais, pautados no reconhecimento de que *todos devem ser educados para o trabalho*, de que todos os indivíduos são convocados para a participação no desenvolvimento material e espiritual e no processo de reconstrução progressiva da sociedade da qual são membros, fazendo jus à sua cidadania.

A preocupação anisiana reside no fato de que o processo educativo não poderia continuar a assumir o papel de “um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos ‘educados’, então o sistema funciona, exatamente por não educar todos, mas somente uma parte” (TEIXEIRA, 1968, p. 22-23). Para Anísio Teixeira (1968, p. 22) se fizeram no Brasil:

por força da tradição, escolas que “selecionam”, que “classificam” os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras.

Anísio Teixeira ao defender a necessidade da educação pública, democrática e inspirada no método científico, para a formação do “novo homem comum”, justamente nega a continuidade desse tipo de formação, voltada para um pensamento “intelectualista”, “abstrato”, “humanista” e quase teológico, inspirada na filosofia educacional que dava vida ao pensamento e a escola “tradicionais”, mantendo vivos os dualismos da sociedade brasileira. A escola pública e comum deveria assumir, em conformidade com as reflexões anisianas, sua responsabilidade histórica de fornecer uma *educação para todos*. Essa educação deveria constituir-se para a participação social e não para o deleite de privilégios de origem ou classe, uma educação formadora e popularizadora do pensamento reflexivo. Isto é, aquele que melhor representaria a fusão entre os conhecimentos racional e o empírico, possibilitando ao “novo

homem”, da moderna sociedade científico-tecnológica e democrática, desenvolver-se por meio da especulação racional, em virtude da imperativa necessidade do conhecimento teórico e do domínio das artes tecnológicas.

### **3.3 Uma escola pública para a estabilidade social: a necessidade da reconstrução anisiana**

Em meio ao movimento histórico dos anos 1930-1960, uma sociedade que se pretendia efetivamente moderna e democrática não poderia deixar de lado os princípios norteadores da vida do novo tipo de homem que esta exigia. Sendo assim, a escola teria de acompanhar, tal como o sistema político, os novos valores que as novas estruturas econômicas e sociais imprimiram sobre a ordem do conjunto das relações e das instituições sociais.

O novo universo ideológico, emergente na sociedade brasileira, mais especificamente no decênio 1950-1960, fez com que as propostas educacionais de Teixeira, a partir desse momento, assumissem uma postura determinada em relação a uma configuração social onde as inovações em todos os campos exigiam um melhor e mais intenso processo de reestruturação da função do sistema de ensino, frente a um mundo em constante transformação. Surgia daí a necessidade do planejamento de políticas públicas que visassem regularizar e redistribuir os avanços da nova realidade, na qual a sociedade moderna deveria ser, ao mesmo tempo, estável e dinâmica. Uma sociedade estabilizada é uma sociedade onde há harmonia entre dinamicidade e ordem. Uma sociedade democrática deveria prezar pela estabilidade de suas instituições e, ao mesmo tempo, apreciar as inovações que contribuiriam para sua manutenção. Foi nesse contexto que as relações entre escola pública e estabilidade social passaram a ser peças fundamentais, em toda a construção do discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira, na marcha por uma sociedade brasileira cada vez mais próxima do ideal democrático de civilização.

A escola ressurgiu, então, no pensamento anisiano, como um instrumento indispensável e necessário de justiça social, ou melhor, como a máquina que fabrica democracias (inculca o modelo de vida democrático). Mas ela também tem a função de atuar como o mecanismo que regula o processo de divisão social do trabalho.

Em seus escritos, Anísio procura demonstrar como a estrutura escolar brasileira, que deveria agir, efetivamente, como a grande reguladora social, não assumiu sua função histórica de zelar pelo desenvolvimento e pela estabilidade social, ou seja, ela não foi capaz de

contribuir para a amenização das injustiças sociais. Ao contrário, esta estrutura, baseada em um modelo de seleção puramente formal e voltado, apenas, para a ascensão social, contribuiu para o acirramento das contradições da nova configuração social brasileira (TEIXEIRA, 1999, p.111).

Para compreender melhor a relação entre escola pública e estabilidade social, no pensamento social de Anísio Teixeira, é preciso analisar mais detalhadamente suas reflexões sobre a função do sistema de ensino brasileiro, desde o ensino primário até o superior. Esmiuçar as funções destes níveis de ensino é essencial, porque é através da análise de cada um deles que Teixeira procurou demonstrar a existência de uma estratégia política que envolve o processo de contenção e expansão das oportunidades educacionais, ou seja, da escola pública, na sociedade brasileira. Feitas estas considerações, deve-se entender que o cerne das análises anisianas está na necessidade de reconstrução do sistema de ensino como a forma mais racional, afinal, está fixada sobre as bases de um planejamento técnico-científico, de adaptá-lo à nova ordem econômico-social e política, isto é, a consolidação do modo de produção capitalista e da liberal-democracia no Brasil.

Ao procurar avaliar a situação educacional desde, aproximadamente, a década de 1920 até os anos 1950, Anísio tenta traçar os rumos que a educação escolar foi tomando, de acordo com os interesses dominantes. Para empreender tal empreitada, parte da compreensão da função, para ele deturpada, assumida pelo ensino primário. Quanto a isso Teixeira (1999, p.101) indica que:

não está sendo cumprida a função precípua da escola primária, que é a de ministrar uma cultura básica ao povo brasileiro. O ensino primário se vem fazendo um processo *puramente* seletivo. A ênfase está no *puramente*. Com efeito, embora o próprio ensino primário deva contribuir para uma primeira seleção humana, não é esta a sua finalidade precípua. Se todo ele passar a ser um processo de seleção, isto é, de escolha de alunos, destinados a prosseguir a educação em níveis pós-primários, estará prejudicada a sua função essencial. Ora, aí temos o primeiro aspecto pelo qual se verifica como e quanto o ensino primário vem sendo desvirtuado. Considerando-o puramente preparatório às fases ulteriores da educação, descuidamo-nos de organizá-lo para efetivamente atender a *todos* os alunos, seja qual for a capacidade intelectual de cada um, e vimos, ao contrário, mantendo a velha organização seletiva de escola propedêutica.

Este trecho já reflete as severas críticas que Teixeira executa ao caráter seletivo e propedêutico, assumido pelo ensino primário. O fato da seletividade é encarado por ele como natural, afinal a escola, enquanto distribuidora deve, também, selecionar o indivíduo de acordo com suas capacidades, mas, o que vinha ocorrendo era um processo “*puramente* seletivo”, o que implicava em uma série de entraves para a realização do verdadeiro dever da

escola primária, isto é, educar para a vida, socializando os elementos fundamentais da cultura nacional. Essa seletividade desconsiderava as características individuais (“aptidões”), forçando os educandos a se adaptarem à escola e não, o contrário. Tal característica já se demonstra como uma face limitadora de sua real função: ministrar uma educação *para todos*. Ele, o ensino primário, se converte em formação preliminar à fase subsequente do sistema de ensino, o que descaracteriza totalmente sua função essencial de educar para a vida. Segundo Anísio (1999, p.101-102):

O característico da organização das escolas para finalidade seletiva é o menosprezo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes. A escola *fixa* os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelarem capazes são reprovados, tornando-se, ou repetentes, ou excluídos. Nessa organização cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo, se a escola visa realmente a selecionar alguns alunos para determinados estudos. E nada mais ilegítimo, se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acordo com as suas aptidões.

O grande problema deste tipo de escola, destinada a “selecionar os melhores e lhes oferecer uma educação de elite”, está no fato dela estar inserida em uma realidade social na qual, antes de ser selecionadora, ela deveria notabilizar-se pelo “propósito democrático de dar às massas uma boa educação prática para a vida” (TEIXEIRA, 1999, p.103.). Mas, remando contra a corrente das determinações históricas e sociais, este modelo de escola, ministra um adestramento em aparência para uma formação da “elite” (intelectualismo) nacional, não parece, sequer, alcançar seus objetivos. Esse tipo de ensino conseguia, em grande parte, apenas, a adesão de inteligências medianas, pois, de acordo com Anísio, aqueles que são verdadeiramente capazes (possuem inteligência teórica, acima da média) acabam desencorajados, assim como, as inteligências voltadas para outras aptidões (artísticas, plásticas, práticas) acabam suprimidas do processo educacional. Desse modo, ela se mostrava incapaz de atender, ao manter tal característica, às instâncias que o novo estágio de desenvolvimento passava a reivindicar. Como assinala Teixeira (1999, p.104.):

A realidade, porém, é que a escola primária não pode ser simplesmente seletiva, mas precisa de cuidar seriamente dos alunos de todos os tipos e todas as inteligências que a procuram - e que até obrigatoriamente a devem procurar - para lhes dar aquele lastro mínimo de educação, capaz de nos estabilizar e dar à nação as necessárias condições de gravidade e responsabilidade. Quebrados os óbices à unificação democrática do povo brasileiro, percorre, com efeito, todas as suas camadas, e sobretudo as mais baixas, um ímpeto de ascensão social a que só a educação poderá

dar ordem e estabilidade. A ordem e a estabilidade numa sociedade democrática são mantidas por critérios conscientes de valor e hierarquia (TEIXEIRA, 1999, p. 104).

Uma escola primária, puramente selecionadora, fere o ideal democrático defendido por Anísio Teixeira, de uma escola para todos. Um ensino primário, oferecido com total descompromisso com as potencialidades de sua clientela, consideravelmente diversificada, age como instrumento desestabilizador da sociedade, pois, impede que, numa sociedade onde instituições sociais como a família, a classe, a religião, são constantemente ameaçadas por um processo de desagregação, a escola assuma a posição de principal instituição responsável por assegurar a ordem e a estabilidade sociais, legitimadas pela sujeição dos indivíduos aos moldes da hierarquia social vigente. Partindo desta perspectiva, Anísio eleva a escola “à categoria de principal instituição moderna”, pois, ao evocar parte das obrigações que antes correspondiam a “funções táticas ou tradicionais da família, da classe, da igreja, e da própria vida comunitária”, ela se constitui, de acordo com sua eficiência e capacidade de expansão, em “garantia mesma da estabilidade e da paz social de uma sociedade em transformação, a segurança da relativa correção ou harmonia dos seus rumos e empecilho de sua desagregação violenta” (TEIXEIRA, 2005a, p. 190-191).

No Brasil, na visão anisiana, houve um grave retardamento das possibilidades de ação da escola junto às transformações sociais. Enquanto em outras formações sociais foram empreendidas medidas de universalização do sistema público de ensino, de adaptação dos métodos de ensino às inovações científicas e técnicas, em terras brasileiras ainda reinava uma educação para o consumo e o lazer, destinada a uma diminuta classe dominante. O descompasso brasileiro, em relação às demais sociedades que ingressaram na civilização moderna, encontrava-se, justamente, no fato de que, para elas, a “escola se faz o instrumento necessário da marcha normal” da nova ordem socioeconômica mundial (2005a, 191-192). Dessa forma, Anísio reitera (2005a, p. 191) que:

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século dezenove, o "progresso", mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila.

Ao ter este cenário como plano de fundo e, disposto a revelar a ineficiência do sistema educacional brasileiro, Teixeira se empenha em evidenciar a função estabilizadora da

escola, a partir da escola pública. Uma escola que se fizesse “popular” era indispensável, afinal, a sociedade moderna trazia consigo um novo e complexo sistema de valores e de motivações sociais que precisavam ser amplamente socializados, como forma de buscar seu constante processo de aperfeiçoamento social. Mas esta escola deveria, para garantir seu principal objetivo, organizar-se de modo a formar hábitos relacionados com a vida cotidiana, com as questões morais e intelectuais e com o mundo do trabalho, distintos daquele adestramento tradicional, direcionado para a aprovação em exames.

Anísio Teixeira aponta que a reconstrução educacional do país era imprescindível, porque a estrutura do ensino nacional ainda estava diretamente ligada a uma mentalidade que já não correspondia à realidade social, nem brasileira e muito menos, mundial. O modelo de ensino reinante era suficiente para manter a estabilidade de uma sociedade agrícola e exportadora, mas, desse modo, não conseguiria acompanhar o ritmo das exigências da nova ordem socioeconômica. Para ele, esse sistema de manutenção da elite não podia mais servir como o alicerce da nova formação social, emergente do arcaico sistema agrário-exportador das décadas anteriores. A década de 1950, com seu acelerado surto de industrialização, passava a reclamar uma educação capaz de formar um homem apto a contribuir na construção de uma nova civilização brasileira. Este aspecto se torna o ponto central das análises anisianas sobre a realidade educacional brasileira, pois, o legado do sistema de ensino anterior à década de 1920, baseado na perpetuação da estrutura social de uma sociedade patriarcal e rural, ainda se mantinha vivo, na mentalidade incompatível com os anseios de nacionalização e modernização da vida social do país. Uma das grandes críticas realizadas por Teixeira dizia respeito, exatamente, à impensada expansão de tal sistema obsoleto de educação. Quanto a isso, ele se questiona (TEIXEIRA, 1999, p. 115-116):

Que temos feito, entretanto, até hoje? Temos, predominantemente, expandido o sistema velho de educação, destinado originariamente à formação de uma elite letrada ou profissional liberal para a vida política, burocrática e profissional do país e, só acidentalmente, temos atendido as exigências do novo tipo de vida da nação brasileira. [...] Antes de 30, o sistema educacional da elite brasileira [...] era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico e intelectualista, com veleidades de imitação do sistema francês de ensino, seguido das grandes escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, públicas e gratuitas. Para o povo, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, de onde poderiam estes poucos alunos se dirigir às escolas normais e técnico-profissionais, estas mantidas em sua quase totalidade pelo poder público e, portanto, gratuitas. Com estas escolas, por dizê-lo, populares, o Estado reconciliava a sua consciência democrática, ferida pela gratuidade do ensino superior, destinado quase exclusivamente à elite (TEIXEIRA, 1999, p. 115-116).

A expansão de um sistema dual de ensino, no qual o Estado se empenha em manter a divisão entre “elite” e “povo”, fez com que surgisse todo um sistema de educação de “elite”, que correspondia ao sistema particular de ensino secundário propedêutico a um ensino superior *público*. Este tipo de sistema de educação foi a forma encontrada pelas “elites” para manterem seu *status* social até os anos 1920. A partir desse momento, como indica Anísio, “é que começa a ebulição política e social, que deflagrada, afinal, na revolução de 1930, e com a qual ingressamos em um período de mudança, mais caracterizadamente representado pelo desenvolvimento da industrialização na vida nacional” (1999, p. 115). Mas, apesar da nova realidade instaurada por tais metamorfoses econômicas, políticas e sociais, ainda não havia no país as condições necessárias para se estabelecer um sistema de ensino condizente com a sociedade urbano-industrial nascente. Como diz Teixeira (1999, p.116):

Ao entrar o país em sua fase de mudança correspondente à industrialização, o renascimento de energias e de esperanças, que acompanha tais processos de transformação, deflagrou uma procura insofrida por educação escolar, pois essa educação se fazia indispensável às novas oportunidades de trabalho que a vida entrou a oferecer, não só diretamente, em virtude de novos tipos de trabalho industrial inaugurados, como, sobretudo, pelos novos serviços que o enriquecimento público veio a criar, com o surto industrial e urbano e o crescimento consequente da classe média. Para atender à busca assim intensificada de educação, não estava o país aparelhado, pois o modesto sistema existente não se propunha resolver o problema da formação das novas classes de trabalho, emergentes do surto industrial, mas, apenas, a ilustrar com certas tinturas profissionais os elementos já pertencentes às pequenas classes superiores e médias e que encontravam em suas próprias classes todos os estímulos e condições necessárias à sua formação propriamente dita.

A inabilidade do sistema educacional brasileiro de acompanhar o processo de reestruturação da sociedade, repleta de transformações no mundo do trabalho (consolidação do modo capitalista de produção), contribuía para a continuidade de um tipo de educação que, segundo Anísio, era mais satisfatório para “a sociedade estabilizada, senão estagnada, da década 20, mas, absolutamente inadequado às novas condições sociais” (1999, p. 117), pois uma educação de meio período e puramente verbalista não era viável para formar os quadros de profissionais exigidos pelo processo de consolidação de uma sociedade industrial. Para ele, o fato da permanência de um ensino “ritualístico” (voltado para a ilustração divagante/verbalística/ornamental com o objetivo de cultivar o espírito – mas para o consumo e não para a produtividade) de elite e de um ensino técnico-profissional (débil) para o trabalhador, segundo Anísio (1999, p. 117-118), era compreensível na medida em que:

Tal sistema tinha a seu favor, para uma expansão imediata, a vantagem de ser um sistema de educação de custeio pouco dispendioso. Não visando senão à cultura

geral, ou, se quiserem, teórica, isto é, uma cultura da palavra, da enunciação verbal de problemas e soluções, tal educação se pode fazer por meio do professor e do livro de texto, e em tempo parcial. A essa vantagem de custeio módico, acrescentava-se a de possuir o sistema a grande motivação de "classificar" socialmente o aluno, dando-lhe aquilo que mais seduz na educação, que é a capacidade de consumir mais do que a de produzir. De nada valeu existirem realmente dois sistemas: um de educação superior, pública e gratuita, para as classes mais altas, antecedido de uma escola secundária privada e paga, de caráter propedêutico, para o acesso à superior (o número de ginásios públicos era diminuto); e outro, de escolas primárias públicas e escolas públicas técnico-profissionais para o povo. Poderia parecer que a impotência do Estado em arcar com os novos problemas de educação não viesse a quebrar esse dualismo e continuasse o Poder Público a se esforçar, dentro dos limites de nossas possibilidades, por melhorar as escolas primárias e médias (normais e profissionais) para o povo, deixando à iniciativa privada a educação de caráter secundário e superior, no aspecto em que buscavam apenas a conservação de *status* social ou a conquista deste *status* (TEIXEIRA, 1999, p. 117-118).

Nota-se, então, que o Estado brasileiro ao invés de cumprir seu papel de democratizador do ensino básico, manteve-se, mesmo após as reivindicações feitas pelos “renovadores” (pioneiros da educação), entre eles, Anísio Teixeira, no início dos anos 1930, como o financiador do ensino superior, o que lhe imputava despende uma boa parte das verbas destinada ao setor educacional, isto é, para os problemas educacionais relacionados à formação do povo brasileiro, com a sustentação de um ensino destinado à conservação da condição da classe dominante e a obtenção de *status* mais elevado para as classes ascendentes. O mais grave, segundo Anísio, é que esse sistema ao mesmo tempo em que não conseguia atender as novas demandas de profissionais, afinal, o ensino superior nacional tinha seus cursos voltados para profissões liberais (direito, medicina, engenharia, etc.), mais ilustrativas do que produtivas, sendo estas últimas, aquelas que a expansão industrial estava a exigir. Nem mesmo as escolas técnico-profissionais eram capazes de atender de modo satisfatório o novo mercado de trabalho que estava surgindo, pois, um ensino técnico-profissional exigia certa quantia de investimentos que o Estado nunca pareceu muito disposto a realizar. As classes dominantes faziam do sistema educacional um dispositivo de regulação do processo de ascensão social, por isso, investiam o mínimo suficiente/insuficiente e criavam algumas escolas estanques, como forma de se livrarem do peso da consciência democrática relegada e como meio propiciador da manutenção de seu exercício de dominação. Como indica Teixeira (1999, p. 120-121):

Toda sociedade tem seus processos instintivos de defesa e de conservação. O Brasil, como país agrário e pobre, havia desenvolvido um sistema de educação muito engenhoso para sobrevivência de suas classes altas. Com a decadência do latifúndio, a fronteira que se abria às famílias empobrecidas era a da educação para as funções do Estado, a política e as profissões liberais. Um sistema público, universal e gratuito de educação não conviria, pois abriria as portas a uma possível

deslocação das camadas sociais. Uma escola pública primária gratuita, mas pouco acessível, com espírito marcadamente de classe média, poderia servir às classes populares, sem com isso excitá-las demasiado à conquista de outros graus de educação. Como válvula de segurança, escolas normais e técnico-profissionais se abriram à continuação dos estudos pelos mais capazes. No nível médio, pois, criaram-se dois tipos de escola: o secundário ou propedêutico aos estudos superiores, a ser ministrado em escolas particulares pagas e destinado às classes de recursos suficientes para custear, nesse nível, a educação dos filhos e a escola normal e a técnico-profissional, em número reduzido, públicas e gratuitas, para o povo. Criados tais óbices para o acesso ao ensino superior, poderia o mesmo ser público e gratuito. E foi o que se fez, ficando deste modo assegurada às classes dominantes, mas em parte já empobrecidas, do país a oportunidade de dar a seus filhos a educação necessária às carreiras burocráticas e liberais, com que as boas famílias brasileiras contavam superar as dificuldades da desagregação da classe agrária (TEIXEIRA, 1999, p. 120-121).

A classe dominante (burguesia agrária) mesmo após o declínio de seu poder econômico, ainda, mantivera em funcionamento, graças a seu poder político, todo um sistema de contenção social, ou melhor, seu bem elaborado (de acordo com seus interesses) e aparentemente democrático sistema de ensino público, com ares de sistema francês, voltado para atender limitadamente aos interesses da nova classe média urbana, mas, em especial, para privar as classes populares de possíveis pretensões de ascensão social. Desse modo, procurava impedir qualquer forma de transformação que pudesse pôr em cheque a estabilidade social, numa formação social mais estagnada do que estabilizada, e seu modelo de estratificação social, extremamente rígido. Este quadro social historicamente constituído levou, como destaca Anísio, a um grave problema educacional na medida em que este processo histórico veio a determinar um sistema de educação que, ao manter como objetivo os já ultrapassados interesses da burguesia agrária e da “aristocracia” dos centros urbanos, estava a edificar vários óbices à modernização industrial-tecnológica e social da realidade brasileira.

A desconexão da escola pública brasileira, de educação formalista e verborrágica, com a realidade da nova civilização urbano-industrial, e a inviabilidade, ou melhor, impossibilidade de importação da educação de tipo necessário a atender o atual estágio da indústria que, surgido na década de 1930, entrava em sua fase de estabilização nos anos da década de 1950, colocava em evidência, como aponta Teixeira, a urgência de “escolas de real eficiência no preparo do homem para as diversíssimas formas de trabalho inteligente e técnico, que caracterizam a civilização industrial” (1999, p.120). Mas ao contrário preferiu-se manter um sistema organizado para permitir que os filhos das oligarquias rurais e da aristocracia urbana continuassem a galgar cargos públicos o que levava à constituição de uma sociedade de “funcionários estatais” na qual estes grupos sociais mantinham uma relação mais

parasitária do que simbiótica, com o aparelho estatal. Em conformidade com tal panorama social, diz Anísio (1999 p.121):

Tivemos, assim: o ensino primário gratuito, mas de oportunidades reduzidas; o ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer rápido desejo generalizado de ascensão social; e o ensino superior gratuito, para atender aos filhos dos "pobres envergonhados" em que se transformou a elite rural do país. Com esse sistema, assegurou-se a estabilidade social e começamos a marcha para a sociedade de "funcionários e doutores" que sucedeu ao nosso patriarcado rural.

Para se entender melhor o fosso educacional brasileiro é preciso observar, de acordo com Teixeira, mais de perto, a realidade do ensino superior. É através dele que Anísio procura demonstrar porque o ensino popular estava relegado ou, então, sendo expandido de forma irresponsável. O próprio ensino superior não fugia muito à quase regra de ser todo ele “movido a toque de caixa”. Na visão anisiana, as faculdades surgem no Brasil, justamente, para atender às classes dominantes que já não se encontravam ricas o suficiente para se darem ao luxo de manter a regalia de enviar seus filhos para estudar em universidades europeias, assim, os mantinham em faculdades nacionais, posteriormente universidades, com bons e renomados professores (com especializações, em sua maioria, realizadas graças a um esforço de estudo autodidata), selecionados por concursos, altamente competitivos, realizados pelo Estado, e aulas ministradas como palestras em horários de tempo parcial<sup>45</sup>. Mas, mesmo assim, esse sistema de ensino superior lasso tinha uma importante função social para as classes dominantes, como ressalta Anísio (1999, p. 121-122):

Ao fazer estas observações, costumo acrescentar que o instinto de defesa da sociedade não ficou completamente tranquilo com um tal sistema. A gratuidade do ensino superior havia sempre de oferecer algum perigo. Não seria, então, de todo mau que tal ensino não se aforçasse demasiado em ser eficiente. Os filhos-famílias que principalmente o frequentavam eram pessoas bem nascidas, com razoável oportunidade de educação em suas casas, podendo portanto suprir as possíveis deficiências de educação escolar pela aquisição de bons livros, alguma viagensinha de estudos ou de aperfeiçoamento no estrangeiro, inclusive cursos pagos lá fora. Não só a possível seriedade desses cursos superiores gratuitos poderia constituir-se um óbice a que o fizessem os filhos pouco inteligentes de nossas melhores famílias, como poderia criar rivais demasiado poderosos por entre os poucos elementos populares que, devido à gratuidade, acabariam por ingressar no ensino superior, como, de fato, e cada vez mais passaram a ingressar.

O engenhoso “sistema de segurança educacional” erigido pela “elite” brasileira e mantido em seu funcionamento regular até os anos 1930 foi, a partir desse momento, como

---

<sup>45</sup> Quanto à visão anisiana sobre a questão do ensino superior no Brasil, cf. TEIXEIRA, 2005b.

atesta Anísio, “tomado de assalto pelas camadas em ascensão social e transformado no tumultuado acampamento educacional” dos anos 1950 (1999, p. 122). A forma como o sistema de caução educacional dos “funcionários e doutores” da Velha República ao ser pensada e estabelecida para uma realidade econômico-social determinada, não poderia ser capaz de avaliar as consequências que o processo de alargamento das fronteiras do sistema de educação pública viria a causar. O resultado foi que, ao romperem-se os freios dessa máquina de contenção, tão bem inventada, houve um movimento de decomposição do modelo de educação, em virtude da multiplicação do complexo de ensino superior gratuito. Quanto mais as barricadas erguidas em relação ao ensino secundário (propedêutico ao superior) e ao ensino médio em geral iam se deteriorando, pois, este ensino se tornava cada vez mais fácil, maior era o aprimoramento de sua precariedade. Quanto a este aspecto, assevera Anísio (1999, p. 123):

Longe de ter assegurado a sobrevivência da elite tradicional, o ensino superior gratuito está servindo para forjar uma falsa elite diplomada e para aumentar até o ponto de perigo a inflação burocrática do país. [...] Se esta se faz não a fonte de preparo de elementos produtivos para o país, mas de elementos improdutos ou apenas semiproductivos, antes alimentando o ônus de despesas improdutas da nação do que lhe socorrendo as forças de produção, por que há de a sociedade fazer o esforço financeiro necessário a custeá-la? Porque, já aqui, cabe mostrar que, ao contrário da educação para o consumo de uma classe já rica e que precisa de escola para manter o seu *status* social e aprender a gastar com gosto a sua fortuna, e consumir, com *espírito*, a sua vida, a educação para a produção não pode ser nem barata nem ineficiente.

Ao ressaltar que a educação ministrada nas escolas brasileiras era uma educação para o ócio, Teixeira tenta evidenciar que essa face do ensino nacional estava em total dissonância com o meio social brasileiro, pois, educava jovens de “classes populares” a partir de parâmetros socioculturais que fugiam da realidade dos mesmos. Tal educação poderia ter consequências desastrosas, pois, enquanto os educandos das classes média e alta tinham toda uma estrutura socioeconômica capaz de sustentá-los de acordo com esse estilo de educação (sendo esta apenas uma forma de instrumentalizar estes indivíduos para melhor usufruírem de seus bens), os estudantes das “camadas populares” não teriam as condições necessárias para que a educação que haviam recebido pudesse fazer alguma diferença em suas vidas. Uma educação para o lazer pode ser tanto barata e ineficiente como o contrário, mas, para Anísio, uma educação para a produtividade e para a democracia é por natureza mais dispendiosa, pois, só assim pode ser eficiente. Este modelo de educação, segundo Anísio Teixeira, deve ser eficiente, maximizada em sua eficácia, pois, caso contrário, “haverá destruído o seu objetivo

e, o que é mais grave, haverá transformado o educando em um passivo e não um ativo da sociedade”. Dessa forma, a escola deve transformar-se numa máquina extremamente apta a produzir (formar e conformar) indivíduos socialmente proveitosos e prontos para serem inseridos no recente mundo do trabalho gerado pela nova ordem econômico-social e científico-tecnológica. Em outras palavras, a escola, segundo Teixeira, deve estar pronta para devolver à sociedade um indivíduo a altura de todos os recursos que esta “despendeu [...] com o propósito de reavê-los e com juros, por isto, e só por isto, podendo aplicar em sua educação o dinheiro do povo” (1999, p. 123).

O modelo de segurança educacional criado para garantir a sobrevivência da classe dominante ou, segundo Teixeira, “falsa elite” <sup>46</sup>, proporcionou graves entraves para o desenvolvimento de um sistema de ensino que pudesse corresponder aos reclamos da nova ordem econômico-social emergente. Esta inaptidão para acompanhar os aperfeiçoamentos trazidos pela ciência e técnica da sociedade urbano-industrial, era resultado do tipo de controle educacional/social, que ao prezar pelo engrandecimento do ensino para preparo das “elites” nacionais, o fez em detrimento do desleixamento em relação ao ensino público elementar, dedicado a abranger a massa populacional do país, ou seja, as camadas populares, ou melhor, a classe trabalhadora. O velho hábito da classe dominante de educar seus membros para perpetuar seu *status* às custas do Estado, estava privando o país de cumprir com uma de suas maiores obrigações, isto é, dar oportunidades educacionais *para todos*. Sobre este aspecto Anísio (1999, p. 119) atesta que:

Nas despesas globais com o ensino, em todo o país, a quota com o ensino elementar era em 1948 de 60,3%, e chega em 1956 a ser apenas de 43,2%. As despesas com o ensino médio de 27,3% do total de despesas com o ensino sobem a 30,8%, em 1956. Nesse rateio, entretanto, o caso do ensino superior é o mais espetacular: correspondendo a 12,4% do total em 1948, atingem as suas despesas em 1956 a 26%, ou seja, a mais do dobro em oito anos. Demonstra isto a exacerbação da tendência - já manifesta, mas de certo modo controlada no período anterior a 30 - de buscar a classe superior do país obter a sua educação à custa dos cofres públicos. Com o crescimento da classe média, está a mesma também buscando obter do Estado recursos não só para conservar o seu *status* social, como para poder ascender gratuitamente ao nível da classe média superior, à maneira da velha e menor classe aristocrática do país, criadora do mau exemplo de educar-se às custas do Estado.

Todo esse processo, além de retirar grande parte dos fundos destinados à “educação do povo”, para investir em um sistema educacional médio e superior puramente ilustrativo e pouco eficiente, levou a um desvirtuamento dos reais objetos do espírito educacional. O

---

<sup>46</sup> Cf. TEIXEIRA, 1957.

sistema de ascensão social normatizado pela classe dominante passou a representar uma grande ameaça à ordem vigente, pois, passou a representar práticas temerárias quanto aos rumos da educação nacional. É compreensível tal temor por parte dos setores dominantes da sociedade brasileira, afinal, mesmo com todas as barreiras criadas por seu sistema escolar de segurança educacional/social, que desviava grande parcela do orçamento público destinado aos serviços educacionais do povo para seus fins de conservação do *status quo*, o sistema estruturado por estes, converteu-se em máquina de ascensão social. A inoperância de tal modelo deu-se em virtude da ampliação incomensurada do ensino secundário e superior, pois, a criação de escolas médias normais e técnicas, que representavam a válvula de segurança do modelo educacional implantado pela classe dominante, como forma de abrir possibilidades de continuação dos estudos aos mais capazes, acabou implicando numa crescente e impensada corrida por ascensão social. Essa realidade fez da função seletiva da escola a característica primacial da educação, o que leva Anísio (1999, p. 111) a ressaltar que:

Com efeito, a educação é um processo de estabilidade social e apenas secundariamente de ascensão social. É pelo êxito na sua missão formadora que a educação se constitui uma força estabilizadora e pela capacidade de encorajar os mais capazes a prosseguir em seus estudos, que se faz uma fronteira de oportunidades para o progresso individual e a ascensão social e, como tal, uma força de renovação. As duas funções da escola - a de estabilidade e a de renovação - devem ser cumpridas, mas sem se prejudicarem. O equilíbrio entre elas é uma condição de boa saúde social.

A escola surge, novamente, como a grande promotora da estabilidade e da renovação social, como a instituição social responsável por garantir a “boa saúde social”, pela formação de cidadãos que estejam em conformidade com os padrões de vida de um sistema democrático. Ela deve, ainda, ser a base para estimular os mais aptos a continuarem no percurso educacional, de modo que os parâmetros educacionais (pautados nos avanços metodológicos da ciência e da pedagogia) por ela estabelecidos sejam os principais responsáveis e reguladores da progressão e da ascensão individuais. O espaço escolar deve transmutar-se em ponto de convergência entre os elementos de renovação da vida social e aqueles responsáveis por garantir a seguridade da ordem social, ou melhor, da estabilidade social. A escola necessita ser entendida, aqui, como todo o sistema de ensino, pois, sua função social (formar para vida e para a mudança social – imposições da nova civilização urbano-industrial) deve estar presente e em pleno exercício, desde a escola primária até as faculdades e universidades. Quanto a isso, diz Teixeira (1999, p. 111-113):

Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destinam-se, primordialmente, à transmissão de certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Por outro lado, porém, como o regime de classes, em uma democracia, é um regime aberto, com livre passagem de uma classe à outra, a escola facilita que os mais capazes de cada classe passem à classe seguinte. É esta, porém, por mais importante que seja, uma função suplementar da escola e não a sua função fundamental. Se for desviada deste mais importante objetivo, a escola deixará de exercer a sua função primordial, que é a de ser a grande estabilizadora social, para se fazer até uma das causas de instabilidade social. Poderá parecer isto algo de reacionário. Na realidade não o é. A educação escolar é uma necessidade, em nosso tipo de civilização, porque não há nível de vida em que dela não precisemos para fazer bem o que, de qualquer modo, teremos sempre de fazer. Deste modo, a sua função é *primeiro* a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e, somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir (TEIXEIRA, 1999, p. 111-113).

Estas palavras demonstram a permanência de uma visão elitista de educação no pensamento político-pedagógico anisiano, não aquele da antiga classe dominante (burguesia agrária), por isto não é reacionário, apesar de parecer, mas revestido de um ar de mudança, o que não quer dizer que seja revolucionário, pois, esta proposta se entrelaça aos ideais “democráticos” (econômicos e socioculturais) da nova classe dominante (burguesia industrial) e suas frações (pequena burguesia). A educação se transforma em força indispensável para manter as massas (denominadas de “classes populares” ou “povo”) em conformidade com o modelo de estratificação social da sociedade capitalista. Ao invés de se tornar instrumento de construção da igualdade entre os mais diversos grupos sociais e de superação da sociedade de classes e suas injustiças sociais, o ideal da *escola para todos* possibilita a legitimação de um discurso de justiça social, baseado na proposta de democratização das oportunidades educacionais, defendida arduamente pelo pensamento social e político-educacional anisiano. Anísio Teixeira pretende, pela educação, estabelecer um regime meritocrático, que funcione como elemento dinamizador da estrutura social, um sistema que permita o mínimo de educação para formar indivíduos medianos e, ao mesmo tempo, elevados ao máximo de sua produtividade, mas que se mantenham naquela faixa mediana da realidade social. A educação possibilitada pela escola democrática permitiria, também, àqueles que são “merecedores”, os mais aptos/capazes, os que são “mais iguais”, aqueles que demonstram a possibilidade de atender com êxito as exigências da nova classe na qual pretendem ingressar, ascenderem na escala social.

O sistema educacional para Teixeira não poderia assumir as dimensões almeçadas, não poderia converter-se num programa de *escola para todos*, caso se mantivesse única e exclusivamente como aparelho de promoção social, o que era deveras contrário aos objetivos de estabilização social da civilização democrática urbano-industrial. Quanto ao perigo

(instabilidade social) do não atendimento das exigências da nova ordem econômico-social, no que diz respeito aos aspectos educacionais, Anísio (1999, p.113) assevera que:

Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo, por um lado, os níveis mais modestos de vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar. Palavras duras essas, sem dúvida, mas temos de dizê-las, pois os países subdesenvolvidos são os que mais rapidamente se deixam perder pela miragem da educação como exclusivo processo de promoção social.

Ao procurar adequar a realidade educacional brasileira aos novos parâmetros que a sociedade democrática impunha ao mundo “livre” (sociedade capitalista ocidental), Teixeira defende a necessidade de se dar maior relevância ao ensino básico universal e gratuito, como forma de garantir a estabilidade dos pilares que fundamentam a democracia e movem o desenvolvimento nacional. Frente a essa necessidade elementar, a gratuidade do ensino superior simbolizava uma grande injustiça, pois, não estavam solucionadas as deficiências mais urgentes de educação popular primária e de formação do nível médio. Caso o cenário não fosse esse, a gratuidade do ensino superior seria algo louvável, mas, como o panorama era extremamente nebuloso, o financiamento total do sistema de educação superior feria as disposições postas pela Constituição de 1946 no que se refere ao quesito educação. Como destaca o próprio Anísio (1999, p.126):

Não parece justa a gratuidade do ensino superior, salvo se já estivessem plenamente resolvidos os problemas da educação popular primária e os do preparo de nível médio, na proporção e qualidade consideradas necessárias ao desenvolvimento do país. Todo o ensino gratuito deve ser universal. No caso de estudos acessíveis apenas a alguns, devem os mesmos ser pagos pelo interessado. Quando o Estado for o interessado, que se organize um sistema de bolsas, concedidas mediante concurso apropriado à justa seleção dos bolsistas. Outro não é, aliás, o princípio consagrado pela Constituição: o ensino primário será gratuito e o posterior ao primário gratuito para todos os que provarem insuficiência de recursos.

Estas palavras demonstram uma das grandes preocupações de Anísio, porque com elas, ele tenta tornar evidente o fato de que o Estado não pode ser o único mantenedor de um sistema de ensino que por hora não era prioridade. O ensino primário, sim, deveria ser todo ele custeado com as finanças públicas, pois, esta forma de educação era a única que, na década de 1950, poderia ser democratizada de modo a não pôr em risco a coesão social da nova ordem democrática. A gratuidade generalizada do ensino superior contribuía para uma crescente irresponsabilidade em relação à qualidade do ensino ministrado. De acordo com

Teixeira, aqueles que tivessem condições econômicas de pagar os estudos do ensino superior entrariam com uma parte dos custos, enquanto o Estado cobriria o restante. Esta associação traria melhorias (condições físicas/estruturais, qualificação do pessoal, ampliação da carga horária, etc.) sem precedentes, na medida em que seria potencializada em sua eficácia. Já para aqueles que não possuíssem meios de financiar seus estudos, o Estado deveria fornecer bolsas de estudo, distribuídas por concursos públicos que, comprovariam a capacidade do candidato em atender os requisitos necessários ao ingresso no ensino superior.

Logo, para se entender o pensamento social e político-pedagógico anisiano é preciso compreender que os aspectos levantados pelos trechos dos textos de Anísio Teixeira citados até aqui visam realçar a profunda preocupação desse pensador social quanto ao processo de desvirtuamento da verdadeira função social da escola pública no interior da sociedade brasileira, a partir de sua visão da relação entre escola e sociedade democrática. Quanto a este desvirtuamento, Anísio (1999, p.130-131) procura revelar que o risco se encontra no fato de que:

[...] a expansão educacional obedece à tendência de alargar as oportunidades de educação seletiva para a classe média e a superior e à de custeá-la com recursos públicos subtraídos à educação popular e à educação de formação para o trabalho produtivo. [...] Os nossos deveres para com o povo brasileiro estão, assim, a exigir que demos primeiro a educação adequada às classes populares, a fim de lhes alimentar a produtividade e com ela o seu nível de vida. Somente depois de darmos estas oportunidades educativas básicas - que a todos devem ser obrigatoriamente dadas - poderemos passar à educação da classe média e da superior, pedindo-lhes, então, que socorram o Estado, assumindo parte do custo dessa educação em retribuição à manutenção do *status* social que lhes é, e muito justamente, tão precioso. Como a educação da classe média e superior é também essencial ao Estado, deve este custear parcela substancial dessa educação, mas sem que isto importe em sacrificar a educação popular, pois esta, mais do que aquela, assegura a estabilidade social, no estágio de consciência popular em que vamos ingressando. Custeando-a, assim, em parte, o Estado terá o direito e o poder de impor o sistema aberto de classes, e permitir que os mais capazes possam ascender às classes superiores seguintes. Isto também concorrerá para a estabilidade social. Mas se criarmos, ao invés disto, como vimos fazendo, um sistema regular de ascensão social pela educação, não ministrando a educação adequada às classes populares e suprimindo das classes médias e superiores o senso do sacrifício e do esforço necessário para nelas se manterem, o que equivale a torná-las privilegiadas, estaremos criando o fermento das grandes inquietações sociais e favorecendo um estado de coisas de desfecho pelo menos imprevisto.

O texto acima pode ser considerado uma síntese do problema entre escola pública e estabilidade social, afinal, Teixeira consegue apontar para todas as discussões que havia levantado de modo a evidenciar que o sacrifício da educação democrática em detrimento da escola seletiva (escada de ascensão social) das classes médias e superiores, pode suscitar e tornar intenso um grande número de revoltas, graças a manutenção de tal sistema de educação

para privilégios. O perigo da anomia social cerca a sociedade em que as oportunidades educativas não foram devidamente organizadas e democratizadas, por isso, nada mais justo do que, para se prevenir do imprevisto, da possibilidade e de um possível “estado de coisas”, estabelecer as orientações necessárias para se consolidar, segundo Anísio, um “espírito de justiça”.

Para tal consolidação deve-se, segundo ele, dar uma nova orientação à escola de modo que ela se faça não mais uma instituição social voltada para o adestramento, fruto de um ensino livresco e ritualístico (organizado para atender os interesses da minoria e estendido às massas como forma de desmotivá-las a realizarem qualquer investida em superar as barreiras educacionais), voltado para a ascensão social e para a formação de uma “elite” de privilegiados (graduados/diplomados) sem compreensão de sua dívida social, mas direcionada a formar grandes contingentes populacionais para o trabalho produtivo e para a vida democrática da nova ordem urbano-industrial. Em virtude desse novo cenário socioeconômico e político-cultural, o ensino primário, destinado a abranger o maior número possível de crianças deve ser amplamente estendido e custeado pelo Estado, pois, só com uma redistribuição racional dos recursos da educação, seria possível dar prioridade e estabelecer a gratuidade quanto ao ensino básico universal (uma *escola para todos*) e custear o ensino pós-primário e superior por um lado, com recursos públicos e por outro, com recursos do estudante, resguardados os casos em que o Estado deve fornecer bolsas de estudo para aqueles estudantes que tenham demonstrado sua capacidade, em concursos públicos, mas que não possuem condições econômicas para custear seus estudos.

Todas as observações feitas por Anísio Teixeira, quanto à inviabilidade da manutenção do arcaico sistema de ensino, firmado na dualidade da oposição entre sistema de elite e sistema de massa (povo), e da necessidade de uma legítima democratização das oportunidades educacionais, têm como objetivo a garantia de uma escola pública cuja função social primordial seja a de formação de indivíduos aptos a virem e se adequarem às mudanças socioeconômicas (técnicas e científicas) de uma sociedade em constante processo de reconstrução, ou seja, esta escola e sua educação democrática devem ser capazes de educar a população, em especial a classe trabalhadora, para que corresponda às exigências da nova configuração assumida pelo mundo da divisão social do trabalho, sob o controle da nova civilização urbano-industrial. A escola pública, principal “invenção” da sociedade moderna, deve ser a “máquina” mais importante da nova ordem econômico-social, pois, ela é a instituição fundamental da sociedade capitalista na medida em que se converte em elemento indispensável na disseminação do consenso requerido para a “produção” de indivíduos

conformados com as condições sociais de existência por ela determinadas. Por isso, a produtividade e a eficiência no cumprimento da função social da escola são amplamente exaltadas, como características elementares do novo sistema educacional a ser firmado no interior da sociedade brasileira.

A escola pública é a máquina de fazer democracias, porque é por meio dela, e das demais instituições sociais, que a classe que exerce a hegemonia sobre o conjunto das relações sociais, pode fazer seus interesses intrínsecos atingirem e se espalharem pelo senso comum e, assim, assegurar a estabilidade/coesão social necessária para impedir qualquer tipo de manifestação (instabilidade/anomia ou desagregação social) que venha pôr em risco o modelo de estratificação social “aberto” da nova sociedade planejada/racionalizada e democrática. O espaço democrático, por excelência, passa a ser a escola pública (em especial a escola primária/básica ou *escola para todos*), pois nela, de acordo com o ideal anisiano, há um processo de socialização dos indivíduos acima das diferenças de classe e em total conexão com os avanços técnicos e científicos da nova fase de desenvolvimento e progresso social. Esta crença na superação dos determinantes histórico-sociais e da sociedade de classes, da luta de classes, pura e simplesmente com a consolidação de um espaço democrático é uma das graves deficiências ou limitações do pensamento anisiano e deweyano.

A visão da escola, elaborada por Teixeira, não é capaz de visualizar o fato de que, ao servir de instrumento de legitimação das hierarquias sociais, esta instituição social contribui para a consolidação de todo um modelo de estratificação social que, embora ideologicamente justificável e tido como sinônimo de justiça social, ao fazer valer o princípio liberal meritocrático, é contraditória e concretamente injusta, ou melhor, as reais interconexões ente o sistema de ensino e o sistema de pensamento dominante, acabam escamoteadas. Em suma, a escola pública tem como função social, para o pensamento social e político-pedagógico anisiano, garantir os pilares de sustentação da estabilidade social necessária à consolidação da nova ordem. O contato com a produção intelectual de Anísio Teixeira possibilita a percepção de que sua visão e defesa da mudança social só é viável desde que esteja em conformidade com a ordem vigente. Essa mudança não tem como resultado a superação da sociedade de classes, ao invés, ela se restringe a uma alternativa de readaptação do modelo de diferenciação social já existente e consolidado, às novas exigências do processo de “socialização da política” e organização da sociedade civil dentro das margens dadas pelo movimento de reorganização da sociedade capitalista, a partir da segunda metade do século XX.

### 3.4 Educação e Estado: a proposta anisiana de uma escola pública nacional

O projeto político-educacional de Anísio Teixeira, que na década de 1930 buscou demonstrar a importância do Estado tomar para si o empreendimento de constituição de uma rede pública de escolas capazes de formar o brasileiro para “vencer e servir” em conformidade com os ideais do modo de vida democrático, vê-se, no momento de transição para a segunda metade do século XX, permeado por novas e velhas contradições, que exigiam um novo olhar sobre as dimensões da proposta de reconstrução nacional por meio da escola pública. Empenhado em sua obra de reforma intelectual e moral via democratização da educação, o pensamento anisiano, em fins dos 1940 e durante todo o decênio dos anos 1950, voltou-se para uma reinterpretação da realidade das condições educacionais brasileiras. Pretendendo recolocar sob uma nova ótica as relações entre o Estado e a educação, Teixeira buscou evidenciar que, se na primeira metade do século a educação teve que ser defendida como uma obrigação do Estado que se pretendia democrático, a partir desse momento, a defesa da escola pública se constituía como condição indispensável da própria existência do Estado democrático.

Para que fosse possível consolidar o verdadeiro papel democrático da escola pública, Anísio Teixeira procurou argumentar sobre a necessidade do estabelecimento de uma nova política educacional, a necessidade de uma política que efetivasse os princípios de uma escola comum e de uma organização descentralizada da educação nacional. Tal proposição reafirmava o dever do Estado de oferecer para todo e qualquer brasileiro uma escola primária, pública e comum, que fosse capaz de fornecer a formação indispensável ao progresso da nação.

Para dar legitimidade aos seus ideais educacionais, Teixeira (1968, p. 60 ss) esforçou-se para demonstrar a incapacidade da República em atender a necessidade de expansão de uma *educação para todos* e de suas conseqüentes implicações para o movimento de “revivescência democrática” dos anos 1920-1930, também, para os períodos de “revolução” e “contra-revolução” que marcaram a década de 1930 e meados dos anos 1940. A discussão levantada pela reflexão anisiana, visava apontar para o fato de que a principal questão educacional brasileira não estava relacionada apenas à expansão dos sistemas escolares, mas, mais do que isso, ao tipo de escola que tal difusão veio proporcionar.

Anísio Teixeira (1968, p. 57-60), antes de indicar os aspectos que caracterizaram e marcaram, de acordo com seu pensamento, o ideal pedagógico e as ações estatais no campo educacional, do Brasil republicano até fins do Estado Novo, buscou dar vulto ao que

denominou de “segurança da pregação educacional”, que fora predominante no início da República. Isso, para demonstrar que o discurso sobre a importância da democratização da educação e a convicção democrática sobre a função social da escola era vivaz nos primórdios do período republicano. Assim, Teixeira procurou apresentar citações de discursos e relatórios nos quais Caetano de Campos, Cesário Motta e Gabriel Prestes, no último decênio do século XIX, revelariam a conformidade dos princípios educativos por eles defendidos com os ideais modernos de educação pregados internacionalmente.

Teixeira (1968, p. 58-59), tentava destacar que a esperança republicana de democratização da participação política, do “poder político”, e do que esse ideal representaria na constituição de uma autonomia “popular”, indispensável para administração da *res publica*, encerrava a necessidade de satisfazer ao imperativo da formação do “povo” para assumir suas responsabilidades e gozar das possibilidades que a democracia impunha à consolidação da República. Assim, a organização sociopolítica de um Estado que tinha como princípio o atendimento e o bem servir das exigências do *público*, respondendo aos reclames no interesse comum, não poderia esquivar-se do cultivo espiritual, da elevação moral e intelectual e da formação de hábitos indispensáveis à construção do caráter democrático.

As referências e citações, feitas por Anísio Teixeira, de trechos de textos e discursos dos educadores republicanos, eram tentativas de evidenciar a preocupação do “movimento de educação popular”, que surgira com o advento do regime republicano, com a instrução nacional do “povo” brasileiro, por ser esta a mais urgente das necessidades, ou seja, a de que os brasileiros alcançassem o “*self government*”, o auto-governo, a autonomia. Tal comportamento, de acordo com o “movimento de educação popular”, só seria produzido pela difusão de convicções científicas e pelos valores democráticos proporcionados pela República, enquanto síntese da civilização moderna. Uma das grandes preocupações dos educadores republicanos estava relacionada ao fato de que, sem a educação inteligente dos brasileiros, a República, ao invés de instituir um governo democrático, viesse a se transformar em “despotismo das massas”, isto é, temia-se que sem a democratização da instrução pública, a ordem e a liberdade pudessem se transformar em anomia e opressão.

Nesse sentido, Teixeira (1968, p. 60) demonstra que não faltavam aos educadores que lideravam a intelectualidade brasileira, de fins do século XIX e início do século XX, a “consciência perfeita” dos problemas educacionais e dos caminhos para superá-los. O que o leva a dizer que:

A coincidência de ideias com os grandes fundadores dos sistemas de educação pública – universal e gratuita – não podia ser mais completa, nem faltou jamais aos nossos educadores líderes a consciência perfeita do que havia a fazer. E a escola primária e as normais, que então implantaram, tinham todas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Registravam-se crises no ensino secundário e superior, mas o ensino primário e o normal podiam mais ou menos suportar honrosos paralelos com o que se fazia em outros países (TEIXEIRA, 1968, p. 60).

Assim, Anísio Teixeira procurava denunciar que, apesar de toda “segurança” ou convicção da “pregação educacional” republicana, a República não se empenhou, em seu tempo, na expansão da escola, de uma escola pública comum/universal e para todos/gratuita, quando os padrões escolares ainda eram bons ou razoáveis. Para que a República, de acordo com Teixeira (1968, p. 60), tivesse cumprido sua missão educativa não “bastava, porém, que as escolas não fossem más. Era necessário que fossem bastantes. E aí é que falhou inteiramente a pregação republicana”.

Esse momento, segundo Teixeira (1968, p. 61), seria mais propício para a expansão de um sistema de escolas primárias e normais com padrões de qualidade consideráveis, pois “o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração” com os quais a sociedade brasileira dos anos 1950-1960 via-se obrigada a lidar. Dessa forma, para Anísio Teixeira (1968, p. 61), um dos principais óbices a expansão de uma *escola para todos*, da *escola democrática*, da escola pública, no início da República, foi a persistência de uma lógica interna de “sociedade dual”, movida por relações entre “governantes e governados”, o que:

[...] impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais até do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de preservá-las ou aperfeiçoá-las, como boas amostras ou modelos. A dificuldade do regime democrático, com efeito, é que ele só pode ser implantado *espontaneamente* em situações sociais simples e homogêneas. Tais eram as situações das comunidades relativamente pequenas da primeira metade ou dois terços do século dezenove.

Ao ressaltar tal situação, Teixeira busca evidenciar que o regime democrático só poderia se dar espontaneamente em realidades sociais mais simplificadas e homoganeamente constituídas. E esta seria, efetivamente, a situação das comunidades de pequenas dimensões que formavam a realidade de grande parte dos núcleos populacionais das sociedades ocidentais da primeira metade do século XIX. Para Anísio Teixeira (1968, p. 61), a lógica dessa organização produzia “como que naturalmente” os quadros ou as “minorias diretoras”,

podendo assim, conservar e “impor seus padrões às maiorias ainda homogêneas, que lhes aceitavam a liderança”.

O padrão simplificado desses modelos de comunidade, onde o reconhecimento entre seus membros era ainda possível em virtude de suas modestas proporções, e, do mesmo modo, graças à morosidade do seu processo de progresso material, proporcionavam as condições essenciais para que o empreendimento educacional pudesse vir a se realizar e ser conduzido pela “aristocracia” local. Nesse sentido, é importante destacar que Anísio Teixeira tem como referência a sociedade estadunidense que se configurou a partir da independência e da república. Assim, às “minorias condutoras” competiu o trabalho de dar orientação, amparadas pelo “consentimento de todos”, aos passos da nova república. Essa constituição anterior, de toda uma estrutura sociopolítica e organizacional, possibilitou a sociedade dos Estados Unidos da América, no momento em que “o desenvolvimento econômico sobreveio”, sustentar-se frente ao “impacto da desordem inevitável da aceleração do progresso material” (TEIXEIRA, 1968, p. 61). Isso não significa que, como fez questão em ressaltar Teixeira (1968, p. 61), inexistiu um “período de confusão e perda de padrões”, mas sim, que, apesar de sua existência “a nação sobreviveu a ele e pôde retomar a segurança de marcha do período anterior, mais simples e homogêneo”.

É aqui que se pode ver presente algo que, de certa forma, é uma constante na interpretação histórica e sociológica de Anísio Teixeira, ou seja, o que se poderia denominar de uma “sociologia da falta” ou “sociologia da ausência”. As reflexões anisianas apontam, quase sempre, a falta/ausência das condições favoráveis à constituição da sociedade ou civilização moderna no Brasil. O pensamento de Teixeira, de acordo com Luiz Serpa (1990, p. 120-121) parte de um ponto de vista “evolucionista” no qual:

[...] supõe que o processo histórico tem a direção para a maior complexidade; a continuidade prevê que o processo é cumulativo na direção do maior desenvolvimento, ocorrendo “mutações” em sua dinâmica; a periodização relaciona-se com a concepção de como o autor divide o espaço-tempo histórico; a gênese se ocupa com a origem do processo histórico e o anacronismo dá conta dos ‘desvios’ da normalidade do desenvolvimento do processo histórico e da superposição de espaço-tempo históricos distintos.

Esta interpretação só tem sentido, como propõe Serpa (1990, p.121), quando relacionada, no espaço-tempo, às categorias: ciência, Estado, sociedade e escola, tidas como fundamentais em seu estudo. Ao mesmo tempo, este autor indica que o elemento mediador da relação espaço-tempo entre essas quatro categorias, estaria na visão de Anísio Teixeira dos

“dualismos” que permeariam a configuração da sociedade brasileira e em seu “presentismo” que, segundo a “afirmação-síntese” de Serpa (1990, p. 123-124), “é a concepção de História em Anísio Teixeira”, o que na obra anisiana significa dizer que “o que o presente julga ser importante é uma determinada compreensão da ciência moderna, o que a torna referência fundamental para toda a obra desse educador”.

As reflexões de Serpa (1990) são uma interessante tentativa de sintetizar a obra anisiana, mas, embora tenha validade, ao estabelecer os vínculos entre as categorias apresentadas como fundamentais, ela deixa a desejar ao não dar a importância necessária à questão da democracia, o que de acordo com o que este estudo tem apresentado, pode ser encarada como um dos principais, senão o principal, elemento síntese do pensamento de Anísio Teixeira. Isto porque a questão da democracia expressa o posicionamento político-intelectual anisiano na defesa da escola pública, na justificativa do papel do Estado em matéria de educação e na legitimação da sociedade contemporânea/científico-tecnológica, isto é, a civilização moderna, capitalista e democrática. Tais observações são feitas aqui para orientar a leitura e o sentido que é atribuído à afirmação de que em Anísio Teixeira há uma interpretação histórico-sociológica da “falta” ou da “ausência”, pois esta percepção é indispensável ao entendimento da argumentação anisiana. Esta ideia tem o objetivo de apontar para o fato de que Teixeira sempre busca explicar o processo de conformação da sociedade brasileira a partir daquilo que “faltou” ou esteve “ausente” em seu desenrolar histórico, dos dualismos que essa inexistência das condições necessárias à constituição da “ordem social democrática” veio a instituir no interior da sociedade brasileira do período colonial até o republicano, dualismos estes, “transplantados” de uma origem ibérica e do que esta legou para a formação do Estado e da sociedade no Brasil, que, no pensamento anisiano, representaria tudo o de mais anacrônico em relação ao progresso material e sócio-moral da humanidade ocidental.

Feitas estas considerações, as observações de Anísio Teixeira sobre as pré-condições disponibilizadas pela organização social estadunidense ressaltam “o que não se deu” no processo de transição do período colonial ao republicano no Brasil. Mas uma vez, a discussão anisiana volta-se para o descompasso entre as instituições da sociedade brasileira e a marcha para a formação de uma ordem social pautada em instituições sociais livres, isto é, autônomas, como exigência do modo de vida democrático. Quanto a esta inconformidade, Teixeira (1968, p. 61-62) indica que:

Não foi, porém, isto o que sucedeu conosco. Emergimos do período colonial sem o sentimento de uma verdadeira luta pela independência, retardando de quase um século a república e embalando-nos com o reino unido, a herança de um príncipe e de uma monarquia, a que não faltaram sequer as ilusões de “império”... Além disso, não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacronicamente feudais. A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte mais livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes. A república e, com ela, mais plausivelmente, a democracia, portanto, teriam de abrir caminho, entre nós, mesmo com a “*proclamação*” de 15 de novembro de 1889, como um programa revolucionário. Ora, longe de estarmos preparados para isto – e muito pelo contrário – dormitamos em todo o período monárquico, sem nenhuma consciência profunda de que dia viria, em que o povo de tudo havia de participar, sem que para tal o tivéssemos preparado (TEIXEIRA, 1968, p. 61-62).

Para Anísio Teixeira, o Brasil realmente, poder-se-ia dizer, dormia em berço esplêndido, isto é, dormitava em relação aos propósitos e as necessidades que a democracia republicana viria solicitar. Deu-se, então, um movimento sem “nenhuma consciência profunda” da necessidade de que um dia o “povo” viesse a participar como cidadãos de uma comunidade democrática, ou seja, da necessidade de seu preparo para a vida democrático-republicana, da importância da *educação para todos*. Mas, como aponta Teixeira (1968, p. 62):

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 amostra as citações que fizemos dos educadores paulistas. Tal pregação não chegava, 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.

Anísio Teixeira (1968, p. 62) é taxativo ao afirmar que a pregação de uma *educação para todos* não tinha respaldo e nem inspirava a confiança necessária para que viesse a se tornar uma política educacional no período republicano, pois, segundo ele, nem mesmo os educadores davam o crédito esperado às suas propostas, procurando sempre deixar bem claro a incapacidade econômica de se encontrar “a solução do problema educacional brasileiro”. Para Teixeira (1968, p. 62-63), esta justificativa econômica para a não efetivação da democratização educacional era um claro exemplo do modo como as mudanças estruturais da sociedade brasileira, que deveriam trazer a república e simultaneamente a democracia, não se deram em conformidade com o progresso necessário à consolidação da ordem democrática, pois se a mudança social ocorresse de acordo com a marcha do processo histórico, as

dificuldade econômicas não se constituiriam como dificuldades intransponíveis à sua realização.

Quando mudanças de estrutura social, da ordem das que nos deviam trazer a república e com ela a democracia, se processam efetivamente no seio de um povo, o problema econômico não pode constituir em obstáculo à sua real efetivação. Em tal caso, é a estrutura social que se modifica, em virtude, exatamente, da modificação da estrutura econômica e política. Isto se daria, no Brasil, se a democracia e a república não fossem um movimento de cúpula, com simples modificações na minoria governante, enriquecida ou empobrecida com a entrada de mais alguns elementos das classes relativamente pobres. Não obstante a república, conservamos a nossa estrutura dualista, de classe governante e de povo. Seria realmente extravagância que as classes predominantes chegassem, em sua benevolência, ao ponto de se sacrificarem para educar o povo brasileiro... O apostolado dos educadores tinha, assim, algo de contraditório. Eles próprios admitiam que o sistema de escolas públicas para toda a população era impossível, e isto mesmo afirmavam, retirando, “*avant la lettre*”, qualquer eficácia política às suas unguidas palavras (TEIXEIRA, 1968, p. 62-63).

A incapacidade da República para estender a *educação para todos*, é apontada por Anísio Teixeira como mais uma demonstração do desapeço e da inexistência de uma política educacional, um projeto político compromissado com o papel democratizador da educação e de uma educação fornecida indiscriminadamente a todos os membros da sociedade, ou seja, a falta de uma compreensão e respaldo público que reconhecessem a função social da escola pública para a formação do ideal republicano e democrático e a indispensabilidade da organização de um sistema público de *escolas para todos*. No plano das ideias, as concepções e os discursos dos educadores republicanos eram a expressão do que havia de mais contemporâneo, mas, no plano material, as condições para expansão da escola pública em conformidade com os padrões educacionais louvados pelo “movimento de educação popular” do período republicano eram tidas, até mesmo pelos seus idealizadores, como inalcançáveis. Assim, a contradição do apostolado educacional republicano, que proclamava o papel civilizador e democrático da educação e ao mesmo tempo desacreditava a própria possibilidade de sua realização plena na sociedade brasileira, seria a personificação do dualismo “elite” e “povo”, uma relação marcada por uma “elite” ideologicamente progressista, mas efetivamente conservadora/acomodada, e uma população bestializada diante de todas as mudanças sociais que se faziam necessárias ao estabelecimento do regime republicano e à consolidação do modo de vida democrático.

O alvorecer da década de 1920 a 1930, é entendido por Anísio Teixeira como o momento de “revivescência democrática”, período este em que há significativos avanços na formação de uma “consciência política da nação” e que teve na “batalha pelo voto secreto e

livre” uma de suas marcas. Mas tal iniciativa não poderia esquivar-se de “ser acompanhada (uma vez que não precedida) da sua óbvia contrapartida – a educação do povo” (TEIXEIRA, 1968, p. 63). Assim, a década de 1920 foi o momento em que a ideia de democratização da educação passou a desenvolver-se, mesmo que sem todo ardor necessário à sua concretização e ao reconhecimento de seu papel fundamental na mudança social.

A realidade, porém, é que o movimento não tinha essa sinceridade revolucionária. A educação do povo não era problema estrutural da nova sociedade brasileira em processo de democratização, mas contingência que se tinha de remediar, de forma mais aparente do que real, e daí permanecer o nível aceitável como mínimo, na época, até hoje, antes agravado com os turnos e consequentes reduções de horário. A estrutura fundamental de uma sociedade dual de senhores e desfavorecidos, continuava viva e dominante e a funcionar pacificamente enquanto se pudesse conter o povo em suas reivindicações políticas de voto livre e secreto (TEIXEIRA, 1968, p. 64).

O problema da educação nacional, questão de caráter fundamental no processo de mudança da estrutura social brasileira, foi relegado, de acordo com as observações anisianas, ao segundo plano das grandes necessidades nacionais. A formação da mentalidade nacional e democrática passou, assim, a ser mais um discurso demagógico do que um compromisso político para com o “povo” brasileiro. O projeto de desenvolvimento de um sistema de ensino destinado a preparar o “novo homem” para a nova sociedade brasileira foi, para Anísio Teixeira, obscurecido em favor de medidas paliativas, muito embora algumas reformas estaduais tenham caminhado no sentido democrático<sup>47</sup>, prevaleceu o ideal educacional de uma escola para a formação de “elites” o que, em seu entender, vivificava e escamoteava a perpetuação do dualismo congênito da estrutura social brasileira em detrimento de sua mudança democrática, isto é, a escola permanecia presa a uma mentalidade que desprivilegiava o trabalho manual frente ao intelectual, como se ambos pertencessem a universos distintos, ajudando a reforçar a ideia de que a educação seria, enquanto processo de formação para o consumo dos bens culturais da humanidade, para a erudição, para o pensar (como se a ação não fosse produto do pensamento e vice-versa), um privilégio.

Mas o que se efetivou com a república foi justamente uma “democracia” sem a instrução pública necessária ao desenvolvimento da autonomia/cidadania. Para o pensamento anisiano, a questão principal a qual não se propôs a responder o movimento de revivescimento democrático dos anos 1920-1930 era, justamente, a de como dar sequência a democracia sem a educação inteligente necessária? Assim, contrariamente as expectativas que a ebulição de

---

<sup>47</sup> Cf. Cap. I, p. 76-77.

ideias e ideais políticos surgidos nesse momento histórico, que pregavam uma maior participação política, no campo educacional, Anísio Teixeira procura demonstrar que muito pouco se fez para que essa participação fosse uma participação “para todos”. A escola continuava a ser um elemento de distinção social, um espaço de formação para os privilégios e não o espaço de rompimento das diferenças de classe pré-existentes. Selecionar “os melhores” para compor uma nova “elite” intelectual e administrativa parecia ser o norte de um “sistema” educacional seletivo. Assim, para Teixeira, a escola que na sociedade democrática e capitalista deveria se fazer elemento de constituição de uma estrutura societária baseada na divisão racional do trabalho social e dos homens pelos quadros de ocupações, que a nova ordem social competitiva e científico-tecnológica veio estabelecer, isto é, a escola como instituição responsável por contribuir para o estabelecimento de uma divisão mais hierárquica das ocupações, foi preterida em virtude de uma modelo de escolarização que legitimava, ainda mais, uma divisão não democrática das classes sociais.

Após a “Revolução de 1930”, abre-se um novo período de mudanças, mas, segundo Anísio Teixeira, o papel da educação não se colocava ainda como o de formar o “povo” brasileiro, pois:

A realidade é que, com a evolução política iniciada em 20, contra toda expectativa, tivemos uma paradoxal exaltação da tese de formação de elites. Com efeito, até a década de 20, tínhamos uma estrutura educacional, de certo modo aceitável. Nessa década, talvez sem o querer conscientemente, destruimos a escola primária como uma falsa teoria de alfabetização, reduzindo-lhes as séries. E na década seguinte, incentivamos uma educação secundária a partir dos onze anos estritamente acadêmica e a ser ministrada pelos particulares, mediante concessão do Estado. Destinada a quem? A todo o povo brasileiro? Porque certo que não – pois a estrutura legal voltada confiava à iniciativa particular a execução da reforma. Destinada, sim, a alargar a “classe governante”. A reforma educacional de 31, no ensino secundário, longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a “classe de privilegiados”. Nenhum dos seus promotores usa a linguagem nem reflete a doutrina dos educadores democráticos (TEIXEIRA, 1968, p. 66).

Para piorar a situação, a “Revolução” de 1930 desembocou no reacionário regime do Estado Novo, após 1937. “Apagou-se no país toda a ideologia popular e mesmo o próprio senso da república” (TEIXEIRA, 1968, p. 67) com o advento do Estado Novo. Além disso, mesmo após este último ter se encerrado, seu peso sobre a democracia restabelecida após 1945 não foi desprezível, pois:

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 mantidas por consentimento tácito (TEIXEIRA, 1968, p. 67).

A combinação entre “despreparo da geração” pós-Estado Novo e o “vigor do tradicionalismo brasileiro” era uma das chaves para se entender o “problema da formação democrática do brasileiro”. Some-se a isso a luta contra o comunismo após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), que representou uma oportunidade para que as “forças reacionárias do capitalismo e do obscurantismo” criassem “um clima pouco princípio à formação do sentido revolucionário da democracia” (TEIXEIRA, 1968, p. 67). Quanto a isso Teixeira (1968, p. 67) observa que:

Dando a democracia como realizada, facilmente se pode fazer passar por comunismo todo e qualquer inconformismo em face da situação existente ou de qualquer desejo de mudança ou aperfeiçoamento, operando o alimentado conflito como um freio contra o desenvolvimento dos mais singelos postulados democráticos. Se juntarmos, pois, 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. Como fazer ressaltar, nesse clima, os autênticos e graves problemas da escola pública e da escola particular, da educação para o trabalho e da educação para o parasitismo, da educação “humanística” e da educação para a eficiência social, da educação para a descoberta e para a ciência e da educação para as letras, da educação para a produção e da educação para o consumo? Em ambiente assim confinado, em que tudo já foi feito e o mundo já se acha construído, toda a questão será apenas a de ampliar oportunidades já existentes para maior grupo de gozadores das delícias de nossa civilização. Reacionarismo e conservadorismo parecem cousas inocentes, mas o seu preço é sempre algo de espantoso.

Tendo em vista essa visão do período entre meados da década de 1930 e meados da década de 1945, qual foi a proposta de Anísio Teixeira, principalmente no que toca a educação? A proposta anisiana partia da ideia de que era necessária uma nova política educacional. Essa nova política foi concebida a partir de colocações suas anteriores ao Estado Novo, mas eram também uma resposta à nova situação do cenário educacional marcado por uma constante e crescente busca pela escola, o que implicava numa multiplicação dos turnos, no abarrotamento dos prédios escolares além do grande número de candidatos para um número inferior de vagas nas escolas públicas do ensino primário. A facilitação do ingresso de uma parcela, cada vez maior de indivíduos nos estabelecimentos de ensino públicos, sem o planejamento que lhes era necessário, era um dos problemas educacionais que se colocavam diante de um Anísio Teixeira preocupado em superar a improvisação educacional que a

expansão escolar desenfreada, iniciada nos anos 1930, veio disseminar nacionalmente. Quanto a isso, Teixeira (1968, p. 140) afirma que:

Os brasileiros depois de trinta são todos filhos da improvisação educacional que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo país uma rede de ginásios e universidades, cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não tivéssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira.

A argumentação anisiana voltou-se, nesse momento, contra a deterioração do ensino público, mais especificamente o caso da escola pública primária, que agravara-se enormemente, pois a difusão da ideia, tornada aceitável, de que se não haviam recursos necessários para proporcionar à todos uma educação primária em conformidade com os princípios essenciais de tal fase do processo educacional, dever-se-ia reduzi-la o máximo possível, ou seja, simplificá-la ao ponto de converter-se em pura e simples alfabetização, como forma de torná-la generalizável. Segundo Teixeira (1968, p. 140) essa concepção trouxe “a sedução de todas as simplificações” e, num país como o Brasil, “produziu verdadeiro arrebatamento”. A exaltação de uma ideia simplificadora reduziu o qualificativo de “democratização do ensino primário”, provocando assim, o congestionamento das escolas primárias e a redução indiscriminada dos turnos, restringindo demasiadamente os anos de vida escolar. Além dessa diminuição da quantidade de tempo dos turnos escolares, Anísio Teixeira (1968, p. 140) destacava que:

Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducentes, de que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos de simplificação da escola, a seara de confusão e demagogia. Bem sei que não é só a escola primária fantasma, que esse regime criou, a causa da mentalidade do nosso país, mas é triste saber que, além de todas as outras causas da nossa incongruência nacional, existe essa, que não é das menores, a própria escola, a qual, instituída para formar essa mentalidade, ajuda, pelo contrário, a sua deformação.

É justamente contra essa deformação que Anísio Teixeira propõe uma nova política educacional, que viesse a efetivar o ideal de uma educação comum, que reafirmasse o dever do Estado de fornecer a todo e qualquer brasileiro uma escola primária pública e “comum”, que lhe fornecesse a formação indispensável à participação nos rumos de uma sociedade em constante mutação.

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de improviso, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso (TEIXEIRA, 1968, p. 33).

Assim, a escola é uma peça central para o desenvolvimento. A educação não deveria estar sob tais circunstâncias de improviso. Uma vez que, segundo Teixeira (1968, p. 34)

Com efeito, a instituição que, por excelência, deve ser estável a fim de contrabalançar a instabilidade moderna, faz-se ela própria incerta e instável, com administração e professorado em mudança permanente e os alunos na ronda dos turnos cada vez mais curtos. Tais circunstâncias fazem com que a escola primária venha perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, em que se educa a grande maioria dos seus filhos para se constituir simples escola de acesso [...].

E, ao final das contas, sendo a escola uma instituição tão fundamental para a estabilidade social, sua perda de função comprometeria o próprio processo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a realidade da escola primária brasileira, marcada por uma perspectiva altamente seletiva, é mais uma das preocupações que envolvem as propostas anisianas desse período. Uma expansão cada vez maior e mais rápida desse modelo de escolarização colocava cada vez mais em cheque as possibilidades democráticas criadas pelo período de redemocratização. Afinal, tudo estaria nos conformes se esse modelo de educação escolar não fosse o oposto do que necessitava a sociedade brasileira em meados do século XX. Pelo contrário, como salienta Anísio Teixeira (1968, p. 35), a educação e a escola visadas pela nova fase de organização da estrutura social brasileira seriam justamente aquelas que tivessem como princípio orientador a “formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupações de uma democracia moderna” e não simplesmente a pura seleção daqueles que, por origem de classe, seriam considerados mais aptos a formar o “mandarinato das letras, das ciências e das técnicas”.

Teixeira (1968, p. 35) ainda buscava argumentar que nenhuma nação poderia se dar ao luxo de manter-se e viver em função da formação de quadros cada vez mais amplos de “elites” intelectuais, mesmo que essas camadas de indivíduos fossem realmente aptas a desenvolverem suas atividades da melhor forma possível, o que de muito longe poderia ser a

condição brasileira. Para ele, a escola primária, a escola pública que defendida, seria indispensável à formação dos numerosos quadros de trabalhadores comuns e eficazes, ela teria como obrigação preparar os brasileiros para que pudessem vir a dar continuidade em seu processo de aperfeiçoamento individual e social. Essa escola daria ao “povo”/trabalhador brasileiro a educação fundamental necessária e o instrumentalizaria para lidar com as experiência que uma sociedade em mutação incessante colocava diante de um, sempre, “ novo homem”. Quanto a essa relação entre escola e trabalho, Anísio Teixeira (1968, p. 35-36) chama a atenção para o fato de que

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar a educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indiretamente e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

A formação do “trabalhador nacional”, não poderia ser fruto de uma escola como a que se estava alastrando pelo país. Uma escola parcelada e fragmentadora, esfacelada pela pulverização de turnos e reduzida à instituição “alfabetizadora”. Para superar tal desvirtuamento, da função social da escola, era necessário restituir à escola pública primária um período letivo de tempo integral, da mesma forma, “enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte” (TEIXEIRA, 1968, p. 36). Essa visão do papel assumido pela escola pública trazia à tona uma característica importante do pensamento e obra anisianos, ou seja, a questão da regionalização da escola. Não é por acaso que Teixeira é taxativo em salientar essa indissociabilidade entre a escola e a sociedade de modo mais universal e, mais localmente/regionalmente, entre a escola e a comunidade.

Ler, escrever, contar e desenhar será 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 o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, seus costumes. A regionalização da

escola que, entre nós, terá de caracterizar-se pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes, e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções (TEIXEIRA, 1968, p. 36).

Uma escola assim, amplamente integrada e integradora ao meio, enraizada nas atividades que movem a lógica da comunidade, criando e fortalecendo os laços de identificação entre os concidadãos e de pertencimento local, seria capaz de formar o “novo homem”. Tal representação da escola pode dar a entender que Anísio Teixeira pensava em escolas rurais, estas também foram motivo de suas preocupações, mas esse modelo de escola pública, comunitária, era o modelo de uma escola flexível, que tanto poderia ser uma escola localizada na zona rural como uma escola de uma zona periférica ou central de um grande centro populacional, constituindo desse modo um modelo de escola em condições de fazer prevalecer um princípio importante para a proposta anisiana de uma nova política educacional, isto é, a unidade na diversidade.

Nesse sentido, escola pública e flexível anisiana seria a formadora de homens igualmente flexíveis, capazes de acompanhar as mudanças sociais de modo rápido e estável. Reconciliadora do homem com o meio e, movida por um novo trabalho pedagógico, exercido por professores mais próximos de cada realidade, esta “nova escola pública” romperia, de acordo com o pensamento anisiano, com os dualismos sociais e com o ideal, ainda dominante, de uma escola primária preparadora para estudos ulteriores. Assim entendida, a escola pública primária viria a ser “a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural” (TEIXEIRA, 1968, p. 36-37). Desse modo, e conforme as verbas destinadas à educação viessem a possibilitar, constituir-se-ia para Anísio Teixeira a escola pública e nacional e, conseqüentemente, um sistema nacional de educação uno e diversificado:

Assim que os recursos permitirem, ela irá ampliando-se em número de séries e entrando pelo nível das escolas de segundo grau, sem perder os característicos de escola mais prática do que intelectualista e os de integração regional tão perfeita quanto possível. Está claro que essa escola, nacional, por excelência, a escola de formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns (TEIXEIRA, 1968, p. 37).

A unidade na diversidade, defendida por Teixeira, era uma resposta a qualquer resquício totalitário e a qualquer “cautela centralista e centralizante”, características do Estado Novo. A mentalidade autoritária herdada desse período fez com que se disseminasse o “hábito de pensar que os brasileiros residentes fora das metrópoles” precisariam “das lições e cautelas do centro para se fazerem brasileiros ou nacionais”. O fortalecimento da visão do Estado nacional criara a mentalidade de que as ações governamentais da União, através de seus funcionários, seriam de caráter superior. Assim, para desmistificar essa visão e justificar sua defesa da validade da descentralização, como princípio norteador da democracia moderna, prezando pela participação e pela garantia da autonomia, Anísio Teixeira (1968, p. 37) buscou deixar bem claro que todos “os brasileiros são tão bons quantos os funcionários federais, nada havendo” que garantiria “serem tais funcionários mais seguros em definir o que seja nacional do que os servidores estaduais ou municipais”.

O país é um só, com uma só língua, uma só religião dominante ou majoritária, uma só cultura, embora com diversas subculturas, e em caminho para a unificação social em um só povo, distribuído por classes, mas classes abertas e de fácil e livre acesso. [...] A descentralização, assim, contingência de nossa extensão territorial e do nosso regime federativo, além de racional e inteligente – absolutamente segura. Tenhamos, pois, o elementar bom senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção dos seus negócios e, sobretudo, da sua mais cara instituição – a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais.

Assim, a ideia de descentralização e municipalização do ensino primário no Brasil é retomada e rediscutida por Teixeira nos anos 1950-1960, como princípio associado à doutrina política e social da Constituição Federal de 1946. Foi no IV Congresso Nacional dos Municípios, organizado pela ABM durante a campanha municipalista de 1957 que Anísio Teixeira, representando oficialmente o Ministério da Educação e Cultura, apresentou parte de seu pensamento sobre o tema no artigo intitulado “Municipalização do ensino primário”. Em seu texto, Teixeira revelava algumas ideias que vieram a se tornar caras aos idealizadores da municipalização nas décadas que se seguiram. Nesse momento, também, as discussões sobre a organização da educação nacional deixa o campo mais amplo dos intelectuais e políticos, o espaço dos não-educadores, para se restringir ao campo mais específico dos profissionais da educação. A defesa da tese da municipalização do ensino no contexto da federação brasileira assumiu, a partir desses últimos, entre eles Teixeira, desenhos mais claros.

É então que Anísio Teixeira busca amparar-se amplamente no princípio constitucional da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário, destacando que a

Constituição de 1946 distribuiu as competências relativas à oferta da etapa elementar entre os municípios, os estados e a União, estendendo-se a todo o território nacional nos estritos limites das deficiências locais. Mas, deve-se lembrar que essa discussão não era uma novidade, desde os anos 1930 o “Manifesto dos pioneiros da educação nova” (1932) já indicava tal tendência no pensamento educacional brasileiro, pois, entre a várias questões que o documento levantava para serem discutidas e repensadas, uma delas era, justamente, a questão da unidade versus a uniformidade, o que trazia no tocante às reflexões em torno da organização do ensino no país uma postura crítica diante das tendências centralizadoras do Estado. Certamente, pelo fato de ter sido um dos signatários do manifesto, Anísio Teixeira retirou destas reflexões os elementos que vieram a embasar suas formulações de uma proposta de municipalização da escola pública primária no período pós Estado Novo. O Manifesto dos pioneiros dizia o seguinte sobre esse tema:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos que buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. A União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p.65).

O trecho acima revela que havia no Manifesto uma complementaridade entre os princípios de unidade e descentralização que, ao enfatizar as especificidades regionais e uma real aplicação do pacto federativo, reforçava a necessidade da busca por uma efetiva articulação entre as três instâncias governamentais, ou seja, União, estados e municípios. Essas preocupações, expressas no texto, revelam aspectos fundamentais da proposta política e educacional dos educadores e intelectuais engajados no Manifesto e sua postura em relação ao papel assumido pelo Estado e da educação no processo de reorganização da estrutural da sociedade moderna, mais especificamente, da brasileira. O posicionamento do Manifesto era uma tentativa de dar repostas as questões que a sociedade democrático-burguesa e capitalista se propunha responder, mesmo que de modo limitado, sem compromisso com qualquer forma de radicalidade suas proposições atentavam para aspectos importantes do ponto de vista a

atender as múltiplas determinações (econômicas, políticas, culturais e sociais) que a constituição da ordem social capitalista impunha como ordem do dia. Mais do que um projeto pedagógico, ou somente uma nova política educacional, o Manifesto continha um projeto de sociedade. E nele, a questão da descentralização educacional emergia como um projeto político educacional complexo e que não poderia ser relegado pelos novos rumos que o Brasil vira a tomar.

Impulsionado por tal ideal, Anísio Teixeira (1957, p.55) retomou a questão da descentralização com o objetivo de ressaltar que:

[...] a descentralização educacional que assim propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, mais a se impor, por uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários.

Vê-se aqui, que a descentralização do ensino no pensamento de Teixeira implica, além de todo um conjunto de medidas técnicas e de ordem prática, um posicionamento de ordem política, a defesa da descentralização/municipalização do ensino está intrinsecamente ligada ao seu ideal democrático. Nas obras mais expressivas desse momento de sua produção - ou seja, em *Educação não é privilégio* e *Educação é um direito* – a regionalização ou municipalização da escola pública primária é assumida como postura fundamental no movimento de organização de um sistema de ensino nacional. Quanto a esta importância, Anísio Teixeira (1957, p. 51) ressalta que:

[...] a regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções.

Como o trecho acima demonstra que a questão da regionalização do ensino não foi caracterizada por Teixeira como um fim em si mesmo, mas muito pelo contrário, era antes de tudo um meio para a futura organização de um verdadeiro sistema de ensino descentralizado e democrático no Brasil:

É tempo que alarguemos a nossa visão do problema educacional e projetemos algo de simples e ao mesmo tempo vigoroso, lançando as bases de uma

escola brasileira, contínua desde o nível primário até o secundário, com um currículo dominado pela língua portuguesa, pela civilização brasileira e pelo estudo da matemática e da ciência, mantida e disseminada pelo Brasil, por intermédio de um sem número de poderes locais, que irão experimentar e consolidar como se estivessem experimentando e consolidando a própria cultura brasileira (TEIXEIRA, 1996, p.95).

Anísio Teixeira procurou deixar bem explicitadas suas ideias sobre os aspectos que envolveriam organização de um sistema de ensino nacional pautado no princípio da descentralização. Suas propostas podem ser resumidas da seguinte forma: a) a regionalização/municipalização abarcaria, primeiramente, o ensino primário. Assim, ao município caberia a organização, a administração e execução das atividades, restando ao Estado a supervisão; b) o desempenho das atribuições municipais de educação ficaria a cargo de um Conselho de Educação. Na organização do ensino municipal, o Conselho Municipal de Educação procuraria, de modo autônomo, atender às normas dispostas por uma lei orgânica do ensino estabelecida por um Conselho Estadual de Educação em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional, interpretadas por um Conselho Federal de Educação; c) ao Conselho local caberia determinação do custo do aluno nas escolas da rede municipal de ensino e, ainda, a fixação do percentual da contribuição municipal em relação a esses custos. A complementação desses custos seria realizada por meio do repasse ao município de verbas estaduais e federais. Para a administração desses recursos se fazia necessário a existência, em cada esfera, de fundos de educação (AZANHA, 1991, p. 61-62).

O norte desta proposta, de uma nova política educacional, uma vez que para Anísio Teixeira a questão da educação é um problema de ordem política e administrativa, está na ideia de cumplicidade entre as esferas governamentais. Apesar de terem atribuições distintas, estabeleceriam uma relação de complementaridade na organização do sistema de ensino nacional. Sobre este aspecto Teixeira (1996, p. 70) indica que:

[...] a escola [...] seria, assim, federal, pelo cumprimento das diretrizes e bases federais, estadual, pela organização e pelo magistério, cuja formação e licenciamento ficariam atribuídos, privativamente aos Estados, e municipal, pela sua imediata direção e administração e, por tudo isso, nacional – brasileira.

Essa posição de Anísio Teixeira reafirma sua oposição em relação à política educacional centralizadora desenvolvida a partir de 1930, pois defendia que o Estado deveria definir apenas as normas gerais da educação. Os currículos, os métodos, as práticas didáticas e tudo o que dizia respeito à ordem política e didático-pedagógica deveria ficar no campo da autonomia profissional dos professores. De toda forma, a maneira taxativa como situa o

problema da descentralização está eivada de idealismo ou de "marginalismo intelectual", ao desconsiderar, segundo o debate dos autores que ele chama de "unitaristas", as condições objetivas dos municípios e os aspectos histórico-culturais do povo brasileiro. Tudo leva a crer que Teixeira (1956, p. 174) tinha consciência do potencial de iniquidade de sua proposta, mas a possibilidade de ampliação do sistema sobrepujava a questão da igualdade de condições de oferta, isto o levava a ressaltar que: “Com efeito, as escolas passariam a ser locais e, desse modo, a ser mantidas em condições desiguais, segundo os recursos dos municípios, mas, por isso mesmo, a serem mais numerosas, pois umas custariam menos que as outras”.

Assim, Anísio Teixeira (1956) encara as questões da descentralização, do princípio federativo e da democracia como elementos indissociáveis de uma nova política educacional que visasse à unidade na diversidade. Ao que tudo indica Teixeira buscou, com esses argumentos, por fim as questões relativas à federação, ao poder local e à articulação de ambos ao tema da organização da educação nacional, visto que sumariamente associa federação à democracia, desqualificando, portanto, os opositores da descentralização ao tachá-los de antidemocráticos. Assim, Anísio Teixeira reafirma sua “fé” na democracia como uma escolha moral e método de vida e, quanto a isso, afirma que:

A democracia é o regime em que, fundados na confiança do homem, escolhemos o autogoverno como método e processo de se conduzir e realizar a vida. Democracia sempre correspondeu a um sentimento de fé nas potencialidades da natureza humana. Neste aspecto, o projeto democrático é uma opção, uma escolha moral: *meliora sequitur*. A democracia é a luta pelo que *deve* ser e daí se fazer acima de tudo um esforço moral, religioso, se se quiser, justificando-se – como uma fé – pelas suas obras. Não é propriamente uma solução, mas um método, um meio, um caminho para a vida humana.

A proposta de Teixeira de uma nova política educacional não pregava uma concepção da educação como algo dirigido por decretos e leis. Muito pelo contrário, ao defender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sua argumentação partia do princípio de que a “escola pública não é escola cujo programa e currículo sejam decididos por lei, mas, simplesmente, escola mantida com recursos públicos”, mas que as diretrizes nacionais seriam o programa democrático de educação pública (tanto estatal quanto privada) (TEIXEIRA 1968, p.73). As diretrizes nacionais estabeleceriam, enquanto caminho democrático e não solução autoritária, as bases sobre as quais se firmariam as mais diferentes experiências educacionais que viessem a construir a autonomia democrática dos sistemas de ensino estaduais e municipais, ao incentivar e intensificar ao máximo a capacidade de flexibilização da escola pública brasileira, e, assim, constituir um sistema nacional de educação pública, diversificado

como o é a cultura brasileira, com suas regionalidades e singularidades. Tendo em vista a continentalidade do território brasileiro, não só do ponto de vista geográfico, mas também, no aspecto étnico-cultural, o país necessitava formar um sistema educacional democrático por excelência, com um enorme conjunto de escolas flexíveis, escolas públicas urbanas e do campo, que atendessem as necessidades de uma sociedade múltipla e multifacetada, em constante reconstrução e marcada por um processo acelerado de mudanças econômico-sociais. Nesse sentido, Anísio Teixeira (1968, p.72), respondendo aos ataques dos intelectuais defensores da escola privada, procurava destacar a importância da existência de uma lei nacional de educação (LDB), uma vez que:

A lei estabelecerá os períodos de educação elementar, complementar, média ou secundária, e superior, definirá os grandes tipos e espécies de educação e facultará a sua organização, no âmbito oficial e na esfera particular. Não basta, porém, a mudança de conceito da escola para o de instituição profissional e não apenas legal. É necessário já agora, em vista da sua intenção, de promover a democracia, que ela seja, no campo da educação comum, para todos, predominantemente pública. Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que quiserem e que poderão procurar a educação privada.

Dessa forma, a proposta anisiana de uma nova política educacional deixava claro que sua defesa da escola pública, universal/comum, laica e gratuita, o ideal de uma *escola para todos*, não representava a defesa do monopólio do Estado em matéria de educação, assegurava, sim, a importância do Estado atuar com indutor das mudanças sociais e educacionais necessárias, como o definidor dos parâmetros, das diretrizes e bases sobre as quais se firmariam os rumos da educação brasileira num plano nacional e, assim, a organização de um sistema público, não necessariamente estatal, de educação.

Para encerrar as observações expostas até aqui é preciso destacar que, como apresentado no Capítulo II e reafirmado por toda a argumentação explicitada no Capítulo III, a escola pública é apresentada no pensamento de Anísio Teixeira como a instituição que intensifica as experiências sociais que as demais instituições (a família e o Estado, mais especificamente) proporcionam. Ela converte-se, na obra anisiana, em principal instituição social da sociedade moderna/democrática e mediadora das relações que permeiam o universo privado (o espaço familiar) e o público (a comunidade), permanecendo democrática, no sentido de que não se deixaria levar por disputas ideológicas, por lutas políticas, pela *luta de classes*, que envolve as relações entre Estado e sociedade.

*A escola pública e para todos*, de Anísio Teixeira, sintetizava os valores em mudança da civilização burguesa, que proporciona ideologicamente a fusão entre trabalho e reflexão, simbolizando, assim, a reunião da oficina e do laboratório num mesmo espaço, mas com novas finalidades, ou seja, possibilitar um conjunto de experiências capazes de contribuir para a reconstrução/ampliação do conhecimento. Tal concepção demonstra como Teixeira supervalorizava a ideia e as possibilidades da escola como instrumento ou agência de mudança social. Ao mesmo tempo, por mais que fosse taxado de “socialista” ou “comunista” por intelectuais católicos e pelos defensores do sistema privado de ensino, Anísio Teixeira é enfático ao negar que suas ideias fossem tentativas de superação da ordem social capitalista, da sociedade de classes, por meio da educação ou por uma escola pública socializada. Ao contrário, Teixeira reafirma seu pensamento social como defensor de um postulado intrinsecamente ligado à constituição da sociedade capitalista e democrática ao asseverar que:

Exatamente porque a sociedade é de classe é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e onde se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais essa função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove (TEIXEIRA, 1968, p. 72-73).

A escola pública idealizada pelo pensamento de Anísio Teixeira pode ser considerada, em seu tempo, uma das mais elaboradas concepções da escola pública burguesa. Isto se justifica em virtude de que, ao elaborar o discurso de defesa da legitimidade social desse modelo de escola comum, a obra anisiana a envolve com os elementos ideológicos postulados pela “Revolução Burguesa”, isto é, na luta pela defesa de uma *escola para todos*, de uma escola pública e democrática, Teixeira a apresenta como um espaço *comum, livre e democrático*, valores estes, que consubstanciariam os ideais de *igualdade, liberdade e fraternidade*, defendidos pelo pensamento liberal-burguês.

Em suma, a escola pública anisiana é exposta como uma escola comum, um espaço que preza pela igualdade, pois nela inexisteriam diferenças de classe ou de qualquer outra espécie (étnicas, culturais, religiosas, de gênero, etc.). Seria igualitária por proporcionar para todo e qualquer indivíduo a possibilidade de ter a formação mínima necessária ao seu desenvolvimento social e individual. Ela é, também, uma escola de liberdade porque se faz formadora de homens livres, ou seja, indivíduos e cidadãos livres das disputas políticas e ideológicas que se dão nos espaços extra-escolares. Por ser uma instituição pautada na

liberdade, a escola pública é, em Anísio Teixeira, o espaço de realização do indivíduo social, do “homem médio” da civilização burguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou apresentar o tratamento dado pelo pensamento social e educacional de Anísio Teixeira ao papel da escola pública e do Estado em relação à sociedade em geral e, principalmente, o papel dessas instituições no processo de construção dos alicerces de uma sociedade democrática no Brasil da virada da primeira para a segunda metade do século XX. Mais especificamente, o objetivo deste trabalho era expor e analisar, no que toca as produções fundamentais da obra anisiana no período de 1930-1960, os argumentos justificadores da função social da escola pública, como instituição assegurada pelo Estado, no processo de mudança social exigido pela consolidação da sociedade democrática e capitalista em meados do século passado.

Neste sentido, o contato com a bibliografia que se dedica ao estudo desse momento histórico da sociedade brasileira, no que diz respeito ao cenário das transformações econômico-estruturais e das mudanças político-culturais, apontou para o fato de que o projeto educacional de Anísio Teixeira colocava-se como uma proposta para além das fronteiras da escola, mais do que um puro e simples empreendimento pedagógico, o ideal de uma educação democrática e para todos era um projeto ideológico de reforma moral e intelectual da sociedade como um todo, em sintonia com os mais elaborados projetos de planificação democrática do século XX. Assim, perscrutar o processo histórico que marcou o Brasil dos anos 1930 aos 1960, nos aspectos que envolveram as metamorfoses da sociedade e os rumos tomados na consolidação do modo de produção capitalista em sua fase monopólica, no fortalecimento da ação estatal e constituição de um Estado especificamente capitalista, na atuação do poder público por meio da implementação de políticas de desenvolvimento econômico e políticas sociais, em especial, as políticas e medidas educacionais que vieram a dar maior visibilidade ao campo da educação, possibilitou visualizar as aproximações e distanciamentos entre os ideais anisianos de escola pública e sociedade democrática e as direções tomadas pelo Estado e a sociedade brasileira naquelas décadas.

Todas as transformações que se dão no pensamento social de Teixeira, desde os anos 1930 aos 1960, foram respostas às transformações pelas quais o mundo ocidental passou no período de transição entre a primeira e a segunda metades do século XX. A sociedade capitalista ocidental sofreu nesse momento um processo intenso de expansão dos valores democráticos na busca de impedir a penetração ou difusão de modelos políticos considerados

como possíveis ameaças à democracia (socialismo/comunismo, totalitarismo e nazi-facismo) (HOBSBAWM, 2009).

Em tal contexto, uma sociedade que se pretendia efetivamente moderna e democrática não poderia deixar de lado os princípios norteadores da vida do novo tipo de homem que esta exigia. Sendo assim, o sistema educacional teve de acompanhar, tal como o sistema político, os novos valores que as novas determinações econômicas e sociais imprimiram sobre a realidade do conjunto das relações e das instituições sociais.

A escola surge, então, no pensamento anisiano, como um instrumento de justiça social, ou melhor, como uma máquina que fabrica democracias (inculca o modelo de vida democrático) e “regula a distribuição social” (TEIXEIRA, 1997, p. 24), assim como o Estado é o regulador do conjunto da vida social. Em seus escritos ele procura demonstrar como a estrutura escolar brasileira, que deveria “redistribuir os homens pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas” (TEIXEIRA, 1997, p. 24), não assumiu sua função histórica de zelar pelo desenvolvimento e pela estabilidade social, ou seja, ela não foi capaz de contribuir para a amenização das injustiças sociais, mas, pelo contrário, esta estrutura, baseada em um modelo de seleção puramente formal e voltado apenas para a ascensão social (TEIXEIRA, 1999, p. 111), tornou-se um sistema de contensão social e de manutenção dos privilégios hereditários, contribuindo, assim, para o acirramento das contradições da nova configuração social brasileira (emergência de uma sociedade capitalista).

Como forma de superar esta visão limitada do papel social do sistema de ensino como formador de uma “elite” (os “privilegiados”), a escola pública passa a ser defendida, nas reflexões anisianas, como o espaço no qual a aproximação social indiscriminada, entre as múltiplas camadas que compõem a sociedade brasileira, construiria os vínculos de solidariedade e responsabilidade social e dissiparia qualquer forma de prevenção ou discriminação. Ela deve ser uma réplica da sociedade almejada, pois, se vai servir a uma sociedade democrática ela deve, antes de tudo, ser democrática. Neste espaço, as crianças das classes populares encontrariam todo um ambiente próximo ao que as crianças privilegiadas tinham em seus lares. Desse modo, a escola primária rompe com seu “ensino a toque de caixa”, pois, tendo em vista que Teixeira defendia um ensino integral (realizado em escolas parque e escolas classe) (1994, passim), ela teria tempo para ensinar mais do que apenas ler, escreve e contar. O espaço escolar se transformaria em uma extensão do ambiente familiar, permitindo desenvolver nas “crianças do povo” todos aqueles elementos necessários para uma vida melhor, para uma vida civilizada.

Uma das grandes contradições do pensamento anisiano repousa, justamente, sobre esse papel da escola pública de oferecer aos desprivilegiados as vantagens presentes na vida familiar dos filhos dos “ricos” e dos “intelectuais”. Anísio é capaz de perceber essa diferença, mas ao mesmo tempo, acaba atribuindo-as, apenas, às disparidades de acesso aos elementos “civilizadores”. Ao atribuir a eliminação das desigualdades a uma reforma do aparelho escolar<sup>48</sup>, Teixeira demonstra não poder, devido às influências das limitações do método pluralístico deweyano<sup>49</sup> (que muito abrange, mas pouco compreende em essência), captar as reais causas dessas desigualdades. O simples fato de em nenhum momento questionar a existência de diferenças de classe, já demonstra sua visão parcial da realidade, não só brasileira, mas também mundial.

Como a ameaça de instabilidade social era iminente, desenvolveu-se todo um projeto de desenvolvimento econômico-social que, tendo em vista essa possibilidade, procurava “destruir” as bases nas quais as propostas “subversivas” encontravam sustentação (miséria e fome, pobreza política, analfabetismo etc.) (CARDOSO, 1977, p. 183). Há assim, a construção de uma ideologia do desenvolvimento que, pautada nas ideias de uma “sociedade aberta” onde todos são iguais, livres e têm as mesmas oportunidades, disseminava uma visão meritocrática de sociedade, onde as posições sociais devem ser vistas, reconhecidas ou legitimadas, como resultado de uma conquista realizada por meio das qualidades individuais. Defendendo a ideia de que o Estado atende aos “interesses do povo”, de melhorar a situação social (condições de vida), ao contribuir para o processo de desenvolvimento econômico, essa ideologia difundia uma mentalidade na qual o trabalho passava a representar a grande porta para a ascensão social, tanto dos indivíduos como da nação.

Pode-se dizer que, sob a sombra dessa nova realidade, o Estado brasileiro desenvolveu, no período de 1930-1960, uma política econômica baseada na ideologia nacional-desenvolvimentista, voltada para atender todas as necessidades do processo de consolidação de uma política de industrialização e de dependência (econômica e política) em

---

<sup>48</sup> Quanto a este aspecto (as reformas educacionais sob a égide do capital) as considerações de Mészáros (2005, p. 26) são extremamente claras e incisivas: “Não surpreendentemente, portanto, até as mais nobres utopias educacionais, formuladas no passado a partir do ponto de vista do capital, tiveram que permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como um modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os autores subjetivamente bem intencionados destas utopias e discursos críticos observavam claramente e ridicularizavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. As suas posições críticas poderiam apenas chegar até ao ponto de utilizar as *reformas educativas* que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos profundamente enraizados”.

<sup>49</sup> Quanto ao modelo metodológico aplicado à educação por Dewey, cf. CUNHA (1995).

relação aos países considerados centrais no conjunto das sociedades capitalistas (característica esta assumida por muitos países latino-americanos no mesmo período).

Além dos fatos relacionados até aqui, é necessário demonstrar a complexidade do posicionamento do intelectual Anísio Teixeira enquanto homem público (AZEVEDO, 1960) e, diante das necessidades de reforma e de atendimento, por parte do Estado, por meio do sistema público de ensino, das aspirações da nova configuração da sociedade brasileira, ou seja, da inserção da sociedade brasileira e latino-americana num novo modelo de democracia, em conformidade com os interesses do sistema capitalista de produção e reprodução social.

Todos esses fatores apontados, até então, nada mais são do que tentativas de demonstrar a complexidade do pensamento social e político-pedagógico anisiano enquanto respostas possíveis ao conjunto das mudanças sociais pelas quais a estrutura social brasileira passou no final da primeira e início da segunda metade do século XX e, mais especificamente, dos anos 1930 aos 1960.

Durante os anos 1930, o pensamento anisiano gira em torno da problemática da constituição de uma escola pública e democrática financiada por recursos públicos, e que formasse um sistema nacional de educação. Desse modo, uma sociedade que quisesse ser moderna deveria atribuir à escola uma função de regulação social, pois ela seria destinada a formar hábitos e não apenas ensinar a ler, escrever e a contar. No cumprimento desse propósito, o papel do Estado deveria ser o indutor das políticas educacionais, elemento regulador, por sua vez inteligente e eficiente (responsável pela divulgação e difusão das experiências e das pesquisas sócio-educacionais), do processo de estratificação social, ou seja, de redução das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que garante as liberdades educacionais. Em suma, para Anísio Teixeira, a escola é também um instrumento de justiça social e o Estado um agente de “vanguarda”, que estaria à frente das outras instituições na defesa do desenvolvimento econômico-social.

O pensamento social e político-pedagógico de Anísio Teixeira, durante os anos 1950 - 1960, readquire todo o vigor, arrefecido pelo Estado Novo, ao aliar-se ao entusiasmo da ideologia desenvolvimentista dos governos de Getúlio Vargas (1951-1954) e de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Apesar do pensamento anisiano confluir em vários aspectos com os anseios de ambos os governos, suas propostas de construção de um novo sistema educacional estavam muito adiante das parcas pretensões governamentais. Ao mesmo tempo, sua defesa do estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional tinha como um de seus objetivos principais garantir recursos públicos para as escolas públicas, sem com isso restringir as iniciativas privadas no campo educacional. Isto levou a que Anísio fosse

combatido por intelectuais defensores das escolas privadas e, principalmente, pelos intelectuais católicos (ESQUINSANI, 2000). Mas, mesmo assim, sua reflexão mantém um diálogo constante com os discursos governamentais que ressaltavam sempre a necessidade de se buscar o máximo de garantias para consolidação da tão almejada estabilidade social.

Nesse período, o processo de aprimoramento e expansão do setor industrial são amplamente intensificados, levando a uma grande exaltação do poder transformador das inovações da técnica e da ciência. Todas as metamorfoses pelas quais a sociedade brasileira passou no decorrer de três décadas, de 1930 até 1960, são fruto das determinações histórico-sociais que a nova fase de expansão do modo de produção capitalista veio imprimir sobre o conjunto dos países periféricos. O capitalismo monopolista transformou drasticamente todo o sistema econômico e político nacional, alterando de modo profundo o universo das relações sociais da realidade brasileira. É em meio a tais mudanças que a ideologia do desenvolvimento passa a ganhar espaço e força no interior da sociedade civil. Mas, para assegurar uma maior influência dessa mentalidade sobre os grandes contingentes populacionais, era preciso “inventar” um instrumento capaz de, ao mesmo tempo, disseminar o “espírito” desenvolvimentista (tornando-o aceitável e legítimo) e, ainda, criar meios de justificação das hierarquias sociais da nova civilização urbano-industrial.

Dessa necessidade surge então o ponto de convergência entre os interesses desenvolvimentistas governamentais e o ideal anisiano de escola pública. Enquanto as velhas classes dominantes (rurais e urbanas) desejavam estagnar o modelo de estratificação social, criando raras, ou melhor, todo tipo de entraves possíveis às pretensões de ascensão social das “camadas médias” e “populares”. Através do seu modelo de sistema ou de segurança educacional, as “elites” nacionais pretendiam estender às massas um tipo de ensino que se caracterizava por ser livresco e meramente destinado a ilustrar o educando através de aulas reservadas a educar para o consumo e para o lazer, ou seja, a escola pública das décadas de 1920 e 1930, pensada em total conformidade com os interesses do antigo sistema de pensamento colonial e patriarcal da já arcaica sociedade brasileira da Primeira República, visava estender às “classes populares” uma escola de “classe média” puramente seletiva, imersa em um humanismo despropositado e em total descompasso com a realidade social de tais camadas.

Os interesses das novas classes dominantes (burguesia industrial e das demais frações de classe) da nova formação social brasileira, resultante dos processos de redemocratização e de industrialização, visando certificar-se de sua dominação sobre uma sociedade civil ampliada, em constante processo de complexificação, e procurando atender o

mais prontamente possível as exigências do novo mundo livre (liberal-democrata) e sua sociedade urbano-industrial (formação social capitalista), não poderia compactuar com o antigo modelo de estratificação social. Era necessário, então, desenvolver um modelo de divisão social do trabalho que fosse justificado e legitimado de modo a impedir que as diferenças sociais fossem vistas como privilégios, mas como resultado dos méritos individuais. A forma encontrada foi aliar-se, mesmo que sem pretensões de torná-lo concreto, a um discurso que já estava presente em fins da República Velha, mas que era agora reativado e readaptado ao novo cenário da sociedade brasileira, isto é, ao discurso dos intelectuais defensores da democratização do ensino público. Entre estes intelectuais, Anísio Teixeira torna-se o mais célebre, pois sua atuação em cargos de grande responsabilidade, relacionados aos rumos educacionais do país, renderam às suas reflexões sobre a realidade educacional da sociedade brasileira grande reconhecimento junto a opinião pública.

A defesa do pensamento anisiano, de uma inevitável reconstrução educacional e, da necessidade de uma escola, em especial a escola pública, em consonância com o universo técnico-científico e cultural da nova ordem social (capitalismo monopolista) chamaram a atenção das classes dominantes para a necessidade de assimilar um sistema de ideias que se posicionava criticamente em relação aos interesses das “elites” tradicionais. Toda a crítica realizada por Anísio ao descompassado sistema de expansão escolar, com seus padrões de qualidade de ensino em completa dissonância com os novos rumos da Nação, e aos privilégios, era concomitante com o anelo desenvolvimentista.

O modelo anisiano de uma escola pública capaz de formar indivíduos aptos a se tornarem “vencedores” e “servidores” da Nação, de dar aos educandos o máximo de oportunidades para que pudessem desenvolver suas capacidades individuais, de educar para o trabalho eficiente e produtivo, de edificar os alicerces da sociedade aberta, na qual a ascensão social ocorreria de acordo com o merecimento individual e não por causa de privilégios, e democrática, de construir o consenso necessário à estabilidade social, ia ao encontro dos discursos da “demagogia populista” dos anos 50. A escola pública passa a ser encarada como um importante mecanismo (máquina) de inculcação da ideologia desenvolvimentista e dos parâmetros exigidos pela sociedade democrática. Dessa forma o discurso anisiano, movido por um “radicalismo burguês”, que se associava as reivindicações das camadas populares a fim de garantir o máximo de “transformações dentro da ordem”, era fundamental, pois, ao ser assimilado aos discursos governamentais, transformava-se em um importante instrumento de defesa dos interesses das classes hegemônicas que, ao serem as detentoras do domínio sobre as esferas da produção material/econômica e da produção cultural/ideológica, procuravam

legitimar seus interesses como interesses públicos e não privados. Nesse sentido, a escola pública idealizada pela reflexão anisiana poderia surgir como a possibilidade de concretização do projeto desenvolvimentista ao sujeitar os cidadãos, por ela criados, às pretensões das classes dominantes.

O pensamento social e político-pedagógico anisiano, ao pretender a expansão de um sistema educacional primário, que exigia uma aplicação maior das verbas destinadas à educação em escolas públicas, entrava em conflito com a intelectualidade tradicional conservadora (intelectuais ligados a Igreja católica e as “elites” regionais), o que não significa dizer que o pensamento anisiano não era conservador também. Esses conflitos se estenderam durante todo o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação até sua aprovação em junho de 1961. Mas o grande entrave não era só a oposição dos conservadores e defensores da escola privada e sim a política de conciliação de interesses implementada nos anos JK, que impossibilitava a criação de um sistema público de ensino que entrasse em confronto direto com o ensino privado, afinal o modelo de escola pública anisiana exigia grandes dispêndios governamentais, o que impediria a União de continuar custeando a expansão do ensino privado com recursos públicos. Essa e outras condições sócio-históricas foram elementos determinantes para que as ideias de Anísio Teixeira fossem ao mesmo tempo enaltecidas pelas classes diretamente ligadas aos interesses do capital industrial/monopolista e repudiadas pelas classes que formavam o bloco histórico anterior ao processo de redemocratização (ligadas aos velhos vícios políticos do coronelismo, do empreguismo parasitário, do ranço autoritário, etc.).

Relacionados os aspectos do cenário político-ideológico, sobre o qual as reflexões anisianas medraram, é preciso esclarecer, ainda, como elas se enlaçam ao pensamento norte-americano de defesa da escola pública, em especial no que diz respeito ao pragmatismo/instrumentalismo deweyano, a visão da escola como espaço democrático, a compreensão da função social da escola como a grande distribuidora dos indivíduos pelo mundo da divisão social do trabalho, ou seja, sua função de instituição elementar (principal estabilizadora/reguladora social) às exigências da nova ordem urbano-industrial.

Anísio Teixeira, ao ser influenciado pela filosofia social e pragmática de Dewey, tentou interpretar a realidade social e educacional a partir de tal referencial teórico-metodológico, o que não significa dizer que tenha sido um simples reproduzidor de tais ideias. Mas o interessante é que tal referencial transforma-se no principal limitador de suas interpretação da sociedade brasileira e das transformações trazidas pelo que ele denomina de civilização industrial (sociedade sob o domínio das relações sociais capitalistas). Assim,

Teixeira ao empreender suas reflexões sobre as relações sociais da complexa sociedade técnico-científica, procurou pôr em evidência a constante luta do homem em superar as barreiras impostas pela natureza, em desenvolver um processo contínuo de construção e reconstrução da experiência humana como forma de assegurar o domínio técnico e científico do homem moderno (ou do “novo homem”) sobre as condições dadas pelo mundo natural. Está aí uma grande deficiência tanto do pensamento deweyano como anisiano, pois, ao abordar a luta entre o homem e a natureza, essa perspectiva teórico-metodológica impossibilita um entendimento mais aprofundado e aprimorado sobre as determinações histórico-sociais que movem a sobreposição do conhecimento humano (ciência e técnica) em relação às condições naturais de acordo com a luta entre os homens. A reflexão pragmática compreende a dialética social a partir de um plano de fundo voltado para a pura oposição homem versus natureza, essa postura interpretativa impede Anísio de visualizar as múltiplas faces do tão exaltado desenvolvimento social e tecnológico. Ao tentar explicar as origens de algumas de nossas mazelas sociais, uma vez que seu pensamento é uma tentativa de estabelecer parâmetros de adequações sociais a serem implementados por intermédio de políticas sociais, Teixeira desenvolveu um discurso incapaz de dar visão aos mais graves problemas sociais, como as questões relacionadas às comunidades indígenas, aos negros, à exploração do trabalho, a miséria e as condições precárias de existência da maior parte da população. Há, assim, uma construção histórica sem classes (uma história de “classe média”), elas até aparecem em seus textos, mas sempre como uma simples forma designar os diferentes estratos sociais e sem a menor intenção de entendê-las como motoras da história.

Da mesma forma como Dewey “viu” as contradições, ou melhor, os “conflitos sociais” da sociedade capitalista e busca contorná-los através da aplicação racional/inteligente da educação como forma de controle social, Anísio constrói sua visão de escola pública voltada para a solução dos problemas sociais brasileiros através de uma “aceleração do tempo histórico”, ou seja, ao compreender a escola como uma micro-sociedade, um reflexo da sociedade envolvente, ele procurava apontar para o fato de que a escola brasileira não era um reflexo da nova ordem social. Sendo assim, não era promotora da estabilidade social indispensável à vida democrática, o que o levou a crer que se o objetivo da nova sociedade era ser democrática, ela deveria construir um espaço onde as crianças do presente e das gerações futuras pudessem ser socializadas em meio a um universo democrático, pois a escola não é mais, em seu pensamento, uma instituição puramente perpetuadora dos conhecimentos legados pelas gerações passadas, mas construtora de novos conhecimentos, instigadora da

experiência humana, isto é, aquela que projeta o novo modelo de organização social e legitima a lógica da sociedade capitalista.

É extremamente compreensível o posicionamento intelectual de Anísio Teixeira frente aos reclamos da nova ordem social brasileira e internacional movida pelos interesses econômicos e políticos (desenvolvimentistas) das classes dominantes. Afinal, durante os anos 1950, o pensamento anisiano mantém um constante diálogo com a ideologia desenvolvimentista, tendo como um dos principais pontos de análise da escola brasileira a relação entre educação, produtividade, desenvolvimento e estabilidade social na emergente sociedade democrática.

A escola comum ou progressiva converte-se em escola para todos no pensamento anisiano, como forma de adaptar os ideais democratizadores da escola pública às diferentes realidades regionais e locais da sociedade brasileira. Mesmo assim, esse fato não é explorado nos textos de Teixeira que foram analisados neste trabalho. Os textos anisianos que procuram evidenciar a função socialmente estabilizadora da escola pública no máximo indicam que, no que diz respeito à função da escola nas comunidades que não correspondem aos centros produtivos nacionais, nas zonas rurais ou no interior do Brasil ela deveria zelar pela fixação do homem ao seu ambiente de origem, o que mostra a preocupação dele, enquanto mediador dos interesses das classes dominantes, de ressaltar a importância de impedir o inchaço populacional das áreas industrializadas do país.

A imagem historicamente construída de Anísio Teixeira está relacionada à de um pensador educacional empenhado em defender o direito de todos, independentemente de privilégios de classe, a uma educação pública de qualidade. Esta imagem pode, num primeiro momento, dar a impressão de que ele é um intelectual revolucionário, mas ao entrar em contato com sua produção intelectual é possível perceber que sua visão e defesa da mudança social (e não de uma transformação social radical, isto é, uma revolução) só é viável desde que esteja em conformidade com a ordem vigente, essa mudança não tem como resultado a superação da sociedade de classes, ao invés, ela é nada mais nada menos do que uma alternativa de readaptação do modelo de diferenciação social às novas exigências do processo de “socialização da política”, dentro das margens dadas pelo movimento de reorganização da sociedade capitalista a partir da segunda metade do século XX.

Sendo assim, a escola pública é, por excelência, no pensamento social de Anísio Teixeira, um espaço de relacionamento, união e harmonia entre as diversas camadas sociais que constituem a população nacional. É por meio desta instituição social (fundamental na sociedade moderna) que se constituem os laços morais de adesão coletiva aos valores que

regem a nova ordem social em construção. Essa escola pública ou *escola para todos* ao tornar conscientes os vínculos de solidariedade social entre os indivíduos, independentemente de sua origem social ou de classe, faz “desaparecer” toda forma de repulsão ou distinção/diferenciação/segregação social. Ela deveria consistir numa reprodução, o mais próximo possível, do modelo de sociedade ansiada, porque se se presta a servir a uma sociedade democrática ela deve, antes de qualquer outra coisa, ser uma instituição democrática e posta ao alcance do “povo brasileiro” como um todo, como nação. A *escola para todos* deveria ser, na concepção anisiana, democratizada e o Estado deveria assumir seu papel de financiador e organizador, pois a importância da educação para a sociedade democrática repousa na função social que a escola pública toma para si, isto é, a de regular a distribuição dos indivíduos no mundo do trabalho e empreender a reforma intelectual e moral (por intermédio de um processo civilizatório) necessária à formação do novo homem, apto a viver em conformidade como o modelo de sociabilidade requerido por uma sociedade democrática e, em constante reconstrução.

A realização do projeto/ideal de uma escola pública para todos, conforme os padrões almejados pelo pensamento social de Anísio Teixeira, embora viesse a representar a efetivação do modelo de escola burguesa mais elaborado para a sociedade brasileira, assim como para a sociedade capitalista de modo geral, poderia ser considerado, do ponto de vista da contradição, verdadeiramente interessante aos interesses da classe trabalhadora. O processo de constituição de um sistema de ensino democrático, que fosse levado ao máximo de suas possibilidades democrático-burguesas, viria a expor as limitações sociais de sua realização, isto é, tornaria mais evidentes as determinações que as condições sociais, sob a lógica do capital impõem sobre as possibilidades de mudança social via educação.

Em suma, buscou-se com este estudo apresentar e analisar alguns dos temas fundamentais ao entendimento do pensamento social e político-pedagógico de Anísio Teixeira, no período entre 1930-1960. Assim, foi apresentado o cenário histórico-social no qual seu projeto educacional se desenvolveu, procurando indicar em que medida suas ideias eram produto, produtoras e reprodutoras das ideias dominantes, indo “ao encontro” ou “de encontro” aos interesses das classes dirigentes. Nesse sentido, a demonstração da centralidade da relação entre escola pública e democracia, como forma de construir a estabilidade social e política necessárias à reconstrução sócio-educacional da nação e a formação do “novo homem” para a sociedade rumo à democracia, apontaram para as formas como o pensamento anisiano encarou as atribuições do Estado no processo de promoção e universalização das oportunidades educacionais em momentos distintos, isto é, dos anos 1930 aos 1960. As

análises realizadas nos três capítulos que compõem esta dissertação, estiveram sempre imbuídas do objetivo de apresentar as contradições, provocadas pelo estabelecimento da ordem social capitalista em sua fase monopólica no Brasil dos anos 1930-1960, e suas implicações sobre o modo como pensamento social e educacional de Anísio Teixeira procurou responder, nos limites de suas possibilidades, as novas necessidades criadas pela instauração de uma civilização urbano-industrial, científico-tecnológica e em marcha para a democracia, isto é, para a consolidação do modo de produção e da sociedade capitalista no Brasil do século XX.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA JÚNIOR, A. Do declínio do Estado Novo ao suicídio de Getúlio Vargas. In: GOMES, A. M. C. et al. (org.) **O Brasil Republicano: sociedade e política (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v.5, n.12, p. 61-68, mai./ago. 1991.
- AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia educacional**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- \_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.
- BARAN, P. **A economia política do desenvolvimento**. S. Paulo. Abril Cultural, 1984.
- BARAN, P; SWEEZY, P. **Capitalismo monopolista: Um ensaio sobre a ordem econômica e social americana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- BARREIRA, Luiz Carlos. **O dependentismo e o desenvolvimentismo na reflexão de Anísio Teixeira sobre a educação escolar brasileira**. 1989. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1989.
- \_\_\_\_\_. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político pedagógico de Anísio Teixeira. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BENEVIDES, M. V. M. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BOCCARA, P. et al. **Le capitalisme monopoliste d'État**. Paris: Editions Sociales, 1976.
- BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- BRITO, Silvia Helena Andrade de Brito. **Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. Campinas: 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp.
- CARDOSO, M. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK – JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- COHN, Gabriel. Problemas da industrialização no século XX. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- CORSI, Francisco Luiz. **Estado Novo: política externa e projeto nacional**. São Paulo: UNESP; FAPESP, 2000.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do Inep. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 5-30.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DRAIBE, S. **Rumos e metamorfoses: um estudo sobre a constituição do estado e as alternativas de industrialização no Brasil 1930-1960**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978;

(ESQUINSANI, 2000).

FÁVERO, Osmar (Org.). A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: \_\_\_\_\_. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 241-253.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: Historiografia e História**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História, antropologia e pesquisa educacional: itinerários intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: Ed. Atlas, 1977.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GOUVEIA NETO, Hermano. **Anísio Teixeira: educador singular**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IANNI, Octavio. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1963.

\_\_\_\_\_. **Estado e capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930- 1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

\_\_\_\_\_. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930- 1970)**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu**. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira estadista da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANN, Horace. **A educação dos homens livres**. São Paulo: Ibrasa, 1963.

MANNHEIM, K. A educação como trabalho de base. In: \_\_\_\_\_. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972. p. 317-337.

MARANHÃO, R. O Estado e a política “populista” no Brasil (1954-1964). In: GOMES, A. M. C. et al. (org.) **O Brasil Republicano: sociedade e política (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. In: FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira**. v. 2, tomo 3. São Paulo: Difel, 1978, p. 261-291.

MILLS, C. W. **Sociología y Pragmatismo**. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1968.

MOORE. **American Pragmatism: Peirce, James, and Dewey**. New York: Columbia University Press, 1961

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2006.

NUNES, Clarice. Anísio Spínola Teixeira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ, MEC-INEP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 153-190.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

\_\_\_\_\_. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada: a política de educação no Brasil – 1930-1945**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Moraes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SERPA, Luiz Filipe Perret. A concepção de história na obra de Anísio Teixeira. In: ALMEIDA, Stela et al. **Chaves para lera Anísio Teixeira**. Salvador: EGBA/UFBA, 1990.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações.**1988. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1988.

SCHMITZ, E. F. **O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação.** Rio de Janeiro: LTC, 1980.

SKIDMORE, T. **Brasil: de Getúlio a Castelo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SWEEZY, P. **Teoria do Desenvolvimento Capitalista: Princípios de Economia Política Marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira.** São Paulo: Nacional, 1956.

\_\_\_\_\_. **Falsa elite.** Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.60, nov. 1957, p.1-2.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

\_\_\_\_\_. **Democracia como forma humana da vida.** In: DEWEY, John. Liberalismo, liberdade e cultura. São Paulo: Editora Nacional/USP, 1970.

\_\_\_\_\_. **Carta a Fernando de Azevedo,** Rio de Janeiro, 18 jan.1971. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira – Atc 31.12.27.

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

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio.** 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977b.

\_\_\_\_\_. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação, ou, a Transformação da Escola.** 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação e crise brasileira.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005b.

TEIXEIRA, Mirene M. **O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia.** São Paulo: Ática, 1974.

VARGAS, G. **As Diretrizes da Nova Política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932 – 1937)**. Bragança Paulista – SP, EDUSF, 2001.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel (1951-1978)**. São Paulo: Cortez, 1995.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papyrus, 1990.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: Educação e Ciências Sociais no Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE/INEP/MEC (1950-1960)**. Bragança Paulista: IFAN / CADAPH / EDUSF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da educação nova**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e Educação**. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. São Paulo: 1984.