

ANÍSIO TEIXEIRA E A DOCTRINA DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO

Luiz Carlos Barreira¹

Resumo: As concepções dependentistas e desenvolvimentistas da educação, expressas nas formulações teóricas de Anísio Teixeira sobre o papel da educação escolar no processo de reconstrução da sociedade brasileira a partir de 1930, são o foco de interesse deste trabalho. Nele, procura-se demonstrar como as relações de poder foram sendo tecidas naquele processo. No período histórico em questão, o Brasil consolidava o capitalismo em bases concorrenciais, enquanto os centros hegemônicos do sistema consolidavam um outro estágio de desenvolvimento – monopolista e imperialista. No processo de construção de sua hegemonia, a burguesia nacional instrumentalizou o Estado, sem, contudo, deixar de cimentar sua dominação no âmbito da sociedade civil. Nesse sentido, a ideologia do nacional-desenvolvimentismo foi um dos instrumentos pelos quais ela buscou o consenso necessário à realização do seu projeto de desenvolvimento econômico para o País. Os desdobramentos dessa ideologia na educação – a crença na formação dos homens necessários ao desenvolvimento e, em última instância, à própria constituição da Nação – permitiu-lhe negociar a escola pública com seus antagonistas e opositores. O projeto de desenvolvimento econômico que elaborara para o País – dependente e associado ao capital estrangeiro – prescindia do modelo de escola pública formulado por Anísio Teixeira. Dele se utilizou, entretanto, para articular sua dominação. Assim procedendo, converteu a educação em espaço privilegiado de construção de sua hegemonia.

Abstract: The dependent and evolutionist educational conceptions expressed in Anísio Teixeira's theoretical formulations about the role of the school education in the reconstruction process of the Brazilian society from 1930 on constitute the focus of this paper. In it we intend to demonstrate how power relations were woven in that process. In that

¹ Programa de Mestrado em Educação / UNISO, Sorocaba; Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP.

historical period, Brazil had solidified capitalism in a competition basis as the system hegemonic centers solidified another stage of development - monopolist and imperialist. In the construction process of its hegemony, national bourgeoisie gave instruments to the Government and increased his domination over civil society. In this sense, the national-development ideology was one of the instruments it has used to get the necessary consensus for the realization of his project for Brazil's development. The expansion of this ideology on education - the belief in the formation of men for the nation's development - allowed him to negotiate with his rivals. The economical development project he elaborated for the country - dependent and associated to foreign capital - dispensed the public school model suggested by Anísio Teixeira. It was used, however, to articulate his domination. By doing this he has converted education into a privileged space for the construction of his hegemony.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; Nacionalismo; Dependentismo; Educação escolar; Formação de elites.

A ELABORAÇÃO teórica de Anísio Teixeira sobre educação escolar fundamenta-se em uma reflexão filosófica pautada na idéia de progresso. Progresso do conhecimento científico, propiciado pela disseminação do método experimental. Em decorrência desse progresso, não só a ciência teria se desenvolvido, mas também, e principalmente, a tecnologia.

De acordo com esse postulado, enquanto a revolução tecnológica teria criado as condições objetivas para uma mudança radical na qualidade de vida do ser humano, a revolução industrial concretiza essa mudança. Juntas, abrem espaço para uma nova organização social. As mudanças sociais decorrentes dessas revoluções começavam a evidenciar a inadequação das formas de organização social até então existentes, porque altamente hierarquizadas, centralizadas e centralizadoras. A nova sociedade deveria ser democraticamente organizada, de maneira a possibilitar a participação das massas no novo modo de produção material da existência que as revoluções industrial e tecnológica vieram inaugurar. Para uma concepção de mundo como essa, que se funda na filosofia do progresso, as revoluções tecnológica, industrial e democrática constituem o tripé de sustentação do mundo moderno.

Nesse contexto, a reorganização da sociedade implicaria, necessariamente, a reorganização da educação escolar. A escola, segundo essa visão de mundo, teria sempre cumprido, ao longo de sua história, o papel de perpetuar determinados valores queridos pela sociedade. Quando esta se transforma, esses valores tenderiam a acompanhar o processo de transformação do corpo social, modificando-se à sua imagem e semelhança. Conseqüentemente, a escola deveria acompanhar esse movimento, adequando-se às novas exigências. Só assim poderia continuar a desempenhar o papel para o qual foi instituída.

Deriva daí que a educação, no mundo moderno, teria que estar concorde com os princípios e fundamentos de sua época. A industrialização da produção havia transformado a organização social pré-existente em organização social de massa, aumentando consideravelmente o número daqueles que passaram a participar direta ou indiretamente da produção, circulação, distribuição e consumo de mercadorias. Em decorrência disso, novas necessidades surgem e novos conhecimentos fazem-se ne-

cessários à formação do homem moderno. Criam-se, assim, novas exigências para a educação escolar.

De acordo com essa leitura do movimento do real, educação e sociedade constituem uma unidade indissociável. Portanto, o exame dos papéis e funções da escola não poderia prescindir da análise do momento histórico vivido pela sociedade à qual a escola se encontra organicamente ligada. É essa a perspectiva de análise assumida por Anísio Teixeira.

O mundo ocidental mudara com o progresso da ciência e da técnica, com a industrialização e com a organização democrática da sociedade. Em decorrência, a educação escolar teve que se adequar à nova forma de viver. No entanto, em pleno século XX, o Brasil parecia não querer acompanhar o ritmo de desenvolvimento do mundo ocidental. Como explicar essa situação peculiar que caracterizava não apenas o Brasil mas o conjunto dos países latino-americanos?

Com os olhos voltados para as sociedades desenvolvidas, sobretudo para o papel que a educação escolar vinha nelas desempenhando, Anísio Teixeira analisará e interpretará a parte subdesenvolvida desse mundo moderno e proporá uma reforma educacional como estratégia de superação desse subdesenvolvimento.

As raízes do subdesenvolvimento brasileiro

Anísio Teixeira divide o mundo moderno em dois grandes blocos: o conjunto das nações desenvolvidas, industrializadas e democráticas, modernas por excelência, e o conjunto das nações subdesenvolvidas, alienadas, imersas em estruturas arcaicas (feudais, semifeudais, coloniais ou semicoloniais), perdidas no passado e à procura de um elo que as possa unir ao presente, ao progresso, ao desenvolvimento.

A sociedade brasileira é, para Anísio, uma sociedade cujas estruturas se encontram assentadas em padrões políticos, sociais e culturais que remontam às suas origens. Colônia de Portugal por mais de três séculos, a nação brasileira teria conservado, mesmo após sua independência política, e até os primeiros momentos do período republicano, características coloniais – “o país continuava Portugal em seu próprio território” (Teixeira: 1976, p. 266). A persistência das estruturas coloniais em sua organização fez dela uma sociedade atrasada em seu desenvolvimento e defasada em relação ao seu próprio tempo. Sua dependência econômico-financeira seria a expressão mais acabada, segundo Anísio, da permanência de traços típicos do colonialismo português em sua estrutura social.

De todos os tipos de colonialismo, o português lhe parece ser o mais atrasado. Segundo ele, enquanto a Inglaterra apresentava um propósito criador em sua ação colonizadora, Portugal via-se envolvido por uma necessidade atávica de exploração e saque de suas colônias. Representando o novo, o moderno, a Inglaterra deixava-se nortear pelos princípios da Reforma Protestante, enquanto Portugal, por ser expressão do velho, do arcaico e do extemporâneo, deixava-se guiar pelos princípios da Contra-Reforma da Igreja Católica, legitimadores das ações predatórias das metrópoles nas suas colônias.

O português que para cá veio não poderia deixar de reproduzir os princípios que orientavam a ação colonizadora portuguesa. Sentindo-se estrangeiro em terras brasileiras (suas próprias terras), pensava ser algo que já não era mais (europeu, português), negando ser o que realmente era (latino-americano, brasileiro). Essa mentalidade de homem colonizador e colonizado impediu-lhe, segundo Anísio, de abrir os olhos para o processo de modernização pelo qual passava o continente europeu. Pensando ser ainda europeu, conservava modelos de comportamento, costumes e valores ditados por uma Europa anterior a esse processo de modernização, permanecendo, assim, fiel a uma Europa que já não mais existia. Ignorando a realidade concreta que o cercava, insistia em fazer com que a realidade por ele vivida se adaptasse ao mundo idealizado no qual se encontrava imerso.

A artificialidade da cultura de tipo europeu que para cá foi transplantada é, para Anísio, expressão dessa incapacidade de adaptação do colonizador português. Colonizador que, não se considerando latino-americano e não sendo mais europeu, insistiu em ser europeu nos trópicos, buscando na metrópole os modelos culturais de que necessitava, mas que, entretanto, não se adequavam à realidade local.

Por jamais admitir o caráter transitório de sua dominação, o colonialismo português deixara marcas profundas na organização da sociedade brasileira. A família patriarcal, a escravidão e o latifúndio, assim como os desdobramentos desse tipo de organização social, tais como a imobilidade, a limitação de oportunidades e a supremacia da ordem privada, são, para Anísio, expressão dessa dominação. Três séculos de dominação portuguesa acabaram por fundar uma sociedade dual no Brasil, composta por senhores e povo, onde o mando e a submissão consolidaram a discriminação social.

A aristocracia brasileira, produto dessa estrutura social colonial, nunca teria conseguido desenvolver, segundo Anísio, o seu senso de responsabilidade porque sempre fora detentora de um poder concedido e não conquistado. Nesse quadro, o governo colonial brasileiro (de tipo feudal), associado à organização imperial do poder, atuava tendo em vista a construção da "cidade-sede-de-governo", a construção de fortalezas para a defesa territorial e a manutenção da burocracia para a coleta de impostos e controle do comércio exterior.

Nessas circunstâncias, nenhuma instituição na vida brasileira existia para desenvolver o senso de responsabilidade mas apenas o do mando discricionário por parte da autoridade e o da obediência, dependência e passividade por parte do mandado, com o inevitável reverso que é a rebeldia do oprimido e arbítrio do opressor (Teixeira, 1976b, p. 288).

A abolição da escravatura foi, para Anísio, o primeiro marco histórico que implicou em mudanças significativas na estrutura da sociedade brasileira, desencadeando um processo de transformações de abrangência econômica, política, social e cultural. Mudanças que provocaram a decadência do patriarcado rural do Norte e Nordeste do país, a imigração de mão-de-obra européia para o Sul, a proclamação da República e a descentralização do poder.

Apesar dessa descentralização, a República brasileira foi se consolidando, nesse período, sob a influência das oligarquias de São Paulo e Minas Gerais, dando concretude a um tipo de democracia limitada, na medida em que as eleições eram habilmente manipuladas pelas oligarquias locais. Assim, o Brasil republicano fazia-se uma nação

de grandes fazendeiros senhoriais. Teve início um processo de urbanização, sem que este, contudo, se fizesse acompanhar de um surto industrial.

Até a Primeira Guerra Mundial, a sociedade brasileira apresentava uma economia de tipo colonial, exportando matérias-primas e produtos agrícolas e importando produtos manufaturados para o consumo interno. Os grandes latifundiários dividiam suas atividades entre o governo e as viagens de lazer na Europa, deixando o mercado interno sob o controle de firmas estrangeiras. Isto evidencia, na ótica de Anísio, o grau de irresponsabilidade dessa aristocracia. Irresponsabilidade herdada do passado colonial e que se mantinha plenamente no período republicano.

O equilíbrio comercial entre as nações desenvolvidas, exportadoras de produtos manufaturados, e as nações subdesenvolvidas, exportadoras de matérias-primas e produtos agrícolas, rompe-se com o advento da Primeira Guerra. Os países subdesenvolvidos, especialmente os latino-americanos, passam a experimentar, por força das circunstâncias, um pequeno desenvolvimento industrial. Com a suspensão temporária do comércio internacional, esses países foram forçados a produzir internamente o que antes importavam das nações desenvolvidas. Segundo Anísio, estavam dadas, assim, as condições objetivas para que esses países superassem, pela via da industrialização, o seu subdesenvolvimento. Mas isso não se deu. E as razões que Anísio nos apresenta para explicar o porquê do acontecido são as seguintes:

É a classe latifundiária que fornece o modelo para o movimento de industrialização, que se processa tomando ao latifúndio não só o seu prestígio social como seus métodos de concessão e monopólio. As grandes famílias industriais e a estrutura social antiga renascem vigorosas, tanto mais quanto o café, o açúcar e o cacau continuaram a ser parte grande da riqueza nacional e o fator dominante do comércio exterior (Teixeira, 1976b, p. 298).

Por esse motivo, por ele tomado como o principal, não tiveram lugar as mudanças superestruturais que as mudanças infra-estruturais ocorridas no Brasil a partir de então começavam a demandar.

Anísio vai buscar em Clark Kerr, John T. Dunlop, Frederick H. Harbinson e Charles A. Meyer (Kerr et alii., 1963), criadores de um modelo genérico de análise dos diferentes processos de industrialização ocorridos no mundo ocidental, o seu referencial teórico de análise do processo de industrialização da sociedade brasileira, cujas condições objetivas foram dadas a partir da Abolição da Escravatura e da Primeira Guerra Mundial.

Segundo esse modelo, a transformação da sociedade pré-existente em sociedade industrializada depende, em cada contexto, da qualidade e tipo de elite que, em cada país, toma a direção do movimento de transição.

O modelo apresenta cinco tipos idealizados de elite que, apesar de não serem encontrados em estado puro nos diferentes processos de industrialização pelos quais passaram alguns países, servem, segundo os seus criadores, como guia na tentativa de análise de outros processos, como o brasileiro, por exemplo, que, segundo Anísio Teixeira, encontra-se em seu estágio inicial.

À luz dessa análise, Anísio pretende esclarecer o papel e a tarefa histórica que caberiam às elites da sociedade brasileira naquele momento de sua história. Para ele,

essas elites deveriam chamar para si a direção do processo de transição para a construção de uma sociedade democrática e industrializada no país, tendo em vista alçá-la à altura de seu próprio tempo. Caso contrário, correríamos o risco de passar por um processo violento de transformação da sociedade, que poderia nos conduzir a uma organização social totalitária e autoritária, nos moldes comunistas. Ele percebeu que a transformação da sociedade brasileira era algo que lhe parecia inevitável, mas o caráter dessa transformação, violento ou não, poderia ser determinado a priori.

Ao fazer sua opção pela via pacífica, democrática, Anísio buscou convencer as elites brasileiras, lançando mão de uma "argumentação científica" sobre o papel histórico que a elas caberia desempenhar naquele momento de transição, de superação do subdesenvolvimento.

Para melhor compreendermos a análise que Anísio faz do processo de industrialização no Brasil, torna-se necessária a apresentação de uma síntese, ainda que sucinta, dos cinco tipos de elite que constituem o modelo de análise por ele utilizado. Para tanto, recorreremos à apresentação que o próprio Anísio dele nos fez por ocasião dos "Encontros Regionais de Educadores Brasileiros", realizados no Rio de Janeiro em 1961 (Teixeira, 1977a).

As cinco elites que constituem esse modelo norte-americano de análise dos processos de industrialização são: 1) a dinástica; 2) a da classe média; 3) a dos intelectuais revolucionários; 4) a dos administradores coloniais; 5) a dos líderes nacionalistas.

Segundo esse modelo, a elite dinástica tem seus membros recrutados dentre os elementos da aristocracia rural e comercial ligados às formas de produção pré-existentes. Para eles, a industrialização representa uma ameaça. No entanto, para não perderem o controle econômico e político da sociedade, um grupo se apresenta com disposição para enfrentar a mudança inevitável. Daí a ênfase no poder pessoal (autoritarismo) e na perpetuação das "famílias governantes". A marcha do processo de industrialização é orientada pela idéia de sobrevivência da sociedade tradicional. Por enfrentar resistência de frações de classe contrárias à industrialização, o grupo dirigente impõe um regime de força, tendendo ao fascismo. A organização econômica da sociedade funda-se na lei e na ordem, base de um sistema político paternalista, inclinando-se para a formação de cartéis e associações de economia mista. Os processos de industrialização ocorridos na Alemanha e Japão são tomados como exemplos de realização de uma transição para o desenvolvimento conduzida por essa elite.

A elite da classe média, por sua vez, tem seus membros recrutados nos grupos comerciais e artesanais, sensíveis às oportunidades de lucro. Faz ruir a sociedade pré-existente, minando-a pela base. A busca do lucro, a confiança na iniciativa privada, o espírito de gradualidade nas mudanças, a livre competição, o individualismo econômico, o igualitarismo político, a mobilidade social vertical (pela capacidade e pelo conhecimento), o pluralismo social, político e econômico, a idéia prevalecente do contrato sobre a família, a independência mútua entre operário e patrão, a aceitação do progresso (industrialização) como um fenômeno natural que não deve ser barrado, o Estado como empresário universal, assim como o domínio do mercado e das forças autocorretivas da competição são as principais características desse estilo de direção. Os processos de industrialização dos EUA., do Canadá e da Nova Zelândia são os exemplos aqui lembrados.

Por seu turno, a elite dos intelectuais revolucionários apóia-se em uma rígida ideologia segundo a qual a nova sociedade é inevitável. Seus membros são recrutados de acordo com a capacidade e confiança política que cada um inspira. Passada a transição, os intelectuais revolucionários transfeririam o controle da sociedade para um grupo composto por políticos e tecnocratas de alto nível, com a finalidade de fundar um Estado altamente centralizado. Um partido único passaria a ser, então, o centro da nova sociedade. O novo sistema político repousaria na coesão ideológica dos líderes, na manifestação dos interesses econômicos das massas e no uso da força, quando necessária. Tudo giraria em torno do sistema de produção, uma vez que toda a ênfase é posta no progresso econômico, identificando-se a nova sociedade com a nova tecnologia e com as relações econômicas e sociais mais compatíveis com o seu máximo desenvolvimento. Os processos de industrialização da URSS, China, Polônia e Iugoslávia são os exemplos que aqui se enquadram.

Sobre a participação da elite dos administradores coloniais na condução do processo de industrialização, Anísio não se prolonga, por não dizer respeito, segundo ele, ao caso brasileiro. Tal estilo verifica-se em países que, quando da instauração do processo de industrialização, encontravam-se formalmente subordinados a uma metrópole estrangeira. De acordo com esse estilo, o processo de industrialização ocorre pela intervenção de uma elite estrangeira. Hawaii, Moçambique e Hungria são os exemplos que melhor se adaptam, nesse caso, ao modelo.

Por fim, a elite dos líderes nacionalistas. Este estilo de condução do processo de industrialização não encerra, propriamente, uma teoria da ação. O nacionalismo representa uma revolta contra a velha ordem, serve à luta pela independência e consagra os heróis nacionais. A falta de um programa de ação abre espaço para o surgimento de lideranças carismáticas. Por isso, a tendência do nacionalismo é de confiar ao Estado a direção do processo de industrialização, assim como o controle sobre as organizações sindicais. Daí a inclinação à economia planejada. A antiga Pérsia, Índia e Egito são os exemplos aqui lembrados.

E o Brasil? Que elite vinha conduzindo o processo de industrialização local?

Para Anísio Teixeira, a liderança brasileira desse processo apresentava-se-lhe como um compósito. Daí o caráter misto do processo de desenvolvimento industrial então em curso no país. Tínhamos um setor francamente aristocrático, um setor liberal-democrático de classe média e um setor nacionalista. Destes, apenas o setor liberal-democrático da classe média possuía uma doutrina de ação. Para esse setor, o comando da marcha para o desenvolvimento deveria estar nas mãos dos que, por competitiva educação e experiência, merecessem a responsabilidade da liderança. Propunha, enquanto meta, o desenvolvimento de um método de ação que, a longo prazo, pudesse trazer o bem-estar a todos os indivíduos. Propunha, ainda, a constituição de um mercado aberto através da ênfase na iniciativa privada, associada a um pluralismo econômico, político e social.

Anísio se posiciona, assim, francamente favorável à elite da classe média como condutora ideal do processo de desenvolvimento industrial do país e apresenta as seguintes razões:

Ora, achando-se nosso desenvolvimento sob a influência de três grupos, o aristocrático, o de classe média e o nacionalista, a salvação estaria em que a ênfase

viesses a caber à elite de classe média, por ser a mais aparelhada em idéias específicas relativas à nova ordem industrial (Teixeira, 1977a, p. 195).

O porquê da coexistência dos três estilos de liderança na condução da marcha para o desenvolvimento das sociedades latino-americanas, de uma forma geral, e da sociedade brasileira, em particular, é assim explicado por Anísio:

Em toda a chamada América Latina, estamos emergindo da fase feudal ou dinástica, e tentando criar as tradições da classe média mas sem o conseguirmos, sobretudo porque se perdeu o sentido revolucionário dessa classe e nos radicalizamos numa luta entre os extremos da direita ou da esquerda (Teixeira, 1977a, p. 196).

Para Anísio, tal fato – a perda do sentido revolucionário da classe média – teria criado espaço para o predomínio ora da elite dinástica, ora do grupo nacionalista, ora uma mescla dos dois, na condução do desenvolvimento local que, bem ou mal, ia se realizando.

Essa negativa oscilação refletia-se no espaço educacional e impedia que os problemas aí existentes fossem definitivamente equacionados e resolvidos. Isto porque as elites que se revezavam no poder estabeleciam a educação que melhor se ajustasse às suas estratégias para a industrialização. Focalizando os propósitos da elite dinástica, no que tange à educação, Anísio nos apresenta a sua avaliação:

A elite dinástica, visando, acima de tudo, preservar a tradição, oferece educação, apenas, aos poucos e, especialmente, a grupos seletos e destinados a constituir a elite governante. A ênfase é em educação humanística e na formação jurídica, com restritas facilidades para a educação científica. Os valores tradicionais e a religião são postos em relevo em todos os graus e níveis de ensino. Não têm as universidades participação no processo de industrialização. Há pouco interesse no treino dos trabalhadores, além da educação elementar e do aprendizado direto nas fábricas (Teixeira, 1977a, p. 197).

A constatação de que, na marcha para o desenvolvimento, a elite de classe média desempenhava um papel bastante secundário e tímido, sobretudo no Brasil, é motivo de preocupação para Anísio. Faltava tradição à “nossa” classe média, tradição revolucionária. Mas com que modelo de classe média Anísio trabalha? Com o modelo norte-americano. Não encontrava, ele, no Brasil, um segmento social que correspondesse a esse modelo. Por isso era preciso inventar, forjar – educar – a classe média brasileira.

No Brasil, a marcha para o desenvolvimento vinha sendo conduzida, hegemonicamente, pelos remanescentes da aristocracia (auxiliada pela emoção nacionalista), que, ao invés de buscarem na educação escolar eficiência científica e tecnológica, dela esperavam obter apenas prestígio social. Como decorrência desse comportamento avesso aos apelos da modernidade, o país se colocava cada vez mais distante do seu próprio tempo. A escola que interessava à elite dinástica encontrava-se, portanto, muito distante do ideal de escola de classe média que Anísio defende. Para ele,

O característico do comportamento educacional da classe média é a sua crença na educação como instrumento fundamental de justiça social e de mobilidade vertical, com o enfraquecimento das fronteiras e divisões de classe. Das cinco elites, são a da classe média e a dos intelectuais revolucionários que efetivamente acreditam em educação. Ambas distribuem educação a todos. Ambas consideram a educação

essencial ao desenvolvimento econômico. Ambas ligam o processo educacional, as escolas e as universidades ao desenvolvimento industrial. Ambas fazem da educação o método de ascensão social (Teixeira, 1977a, p. 202).

Como a elite dos intelectuais revolucionários constitui, segundo Anísio, um estilo de condução do processo de desenvolvimento ausente no processo brasileiro, restava-nos, então, uma única saída: lutar pela hegemonia de uma elite de classe média na condução desse processo, como condição necessária para a superação da situação de subdesenvolvimento em que o país se encontrava. A escola, nesse caso, teria também um outro papel de fundamental importância a desempenhar: formar essa elite de classe média de acordo com o espírito do mundo moderno, de maneira a fazer com que ela pudesse resgatar e desempenhar o seu histórico papel de classe revolucionária e, assim, habilitar-se para assumir a condução do processo de desenvolvimento brasileiro.

Os reflexos do subdesenvolvimento na educação escolar brasileira

A escola do mundo moderno deveria formar o homem do mundo moderno para o mundo moderno. Este novo homem deveria estar voltado para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e atento às necessidades impostas pelo mundo do trabalho (industrial) e aos desafios da pesquisa (técnica e científica), como condição necessária para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural de toda a sociedade. Uma educação que se contrapunha, portanto, à educação das sociedades pré-existentes – voltada para o lazer, as artes e a filosofia, envolta por uma atmosfera prenhe de especulações metafísicas e alheia às questões práticas e objetivas do mundo da ciência e do trabalho.

Em uma sociedade subdesenvolvida, como a brasileira, a educação escolar encontrava-se descompassada em relação às mudanças já ocorridas (ou em processo) na base material da sociedade. Por isso era preciso reformá-la, para que a sociedade pudesse efetivamente desenvolver-se e fazer-se moderna por excelência.

Nos escritos de Anísio Teixeira, as propostas de reforma dos sistemas de ensino são decorrentes da sua análise do comportamento da sociedade em seu processo de transição de uma situação de atraso, de subdesenvolvimento, para uma situação de pleno desenvolvimento, que a colocaria à altura de seu próprio tempo. Nesse processo de transição, a educação escolar teria a desempenhar um papel de destaque, uma vez que, por meio dela, as condições subjetivas necessárias ao pleno desenvolvimento estariam sendo criadas.

O descompasso então verificado na sociedade brasileira entre sua organização superestrutural e sua organização infra-estrutural era visto por Anísio Teixeira como manifestação da sobrevivência de determinados traços típicos do colonialismo português, que atuavam como freio ao desenvolvimento harmonioso da sociedade como um todo. Segundo essa sua explicação, quando mudanças infra-estruturais não se fazem acompanhar de mudanças superestruturais correlatas, principalmente quando o sistema de ensino não acompanha tais mudanças, este acaba por se constituir em fator de desajustamentos sociais, podendo fazer com que a sociedade chegue a um estado de completa deterioração.

Esse seria o quadro da educação escolar brasileira: os sistemas de ensino não estavam acompanhando as mudanças de base que a sociedade vinha experimentando, desde o início do século XX. Essa inadequação dos sistemas de ensino às reais necessidades da nova sociedade fez com que o ensino perdesse seu papel (histórico) de ser instrumento de controle social. Se, no passado, em perfeita harmonia com a organização social, os sistemas de ensino ofereciam uma educação de tipo vocacional, destinada a uma minoria (a classe dirigente), no presente, à semelhança do que ocorria em todas as sociedades modernas e desenvolvidas, a sociedade brasileira estaria a demandar uma educação para todos, uma educação voltada para a formação integral, e não apenas intelectual.

A manutenção dos traços característicos dos sistemas de ensino relativos à organização social anterior às mudanças de base iniciadas a partir do século XX deveu-se, sobretudo, segundo essa ótica de análise, à forma como o processo de transição para uma sociedade plenamente desenvolvida vinha sendo conduzido no Brasil, naquele momento de sua história.

O sistema de ensino aqui implantado buscou sua principal fonte de inspiração nos países europeus, sobretudo na França. Neste último, o ensino encontrava-se organizado em dois sistemas distintos: um deles voltado para a formação das elites e o outro para a formação das classes populares. Essa dualidade, presente no sistema de ensino francês, no Brasil adquiriu características bastante peculiares. Primeiro porque passamos a ter, segundo Anísio,

uma escola tradicional, tipicamente de classe, destinada aos grupos mais altos da sociedade, e eficaz para eles, pois não ministrava senão educação para a fruição, para o lazer, não era e nunca foi uma escola seletiva de inteligência. Pelo contrário, constituía uma forma especial de educação, destinada a qualquer inteligência, desde que o aluno pertencesse aos grupos finos e abastados da sociedade (Teixeira, 1976a, p. 270).

Segundo, porque o modelo francês de sistema de ensino voltado para as classes populares serviu, no Brasil, apenas às camadas médias da população, então em ascensão naquele momento. Assim, a quase totalidade dos filhos das classes trabalhadoras não estava sendo contemplada na organização dos sistemas de ensino no Brasil. Apesar de se proclamar obrigatório o ensino elementar (primário), na prática buscava-se dificultar e até mesmo impedir o acesso e a permanência das classes populares na escola pública. Os estratagemas utilizados para que isso ocorresse foram vários. Dentre eles, Anísio lembra os seguintes: os poucos recursos destinados ao ensino elementar, a oferta de uma educação inútil e a abreviação do período escolar, esta última feita em nome de uma maior oferta de ensino. O próprio Estado, salienta Anísio, intervinha no sentido de barrar o acesso popular ao ensino médio e superior (privilégio dos "eleitos"), delegando o controle sobre eles à iniciativa privada.

Até o limiar do século XX, a educação "refletiu a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gestos, entre a estrutura social reacionária e opressora e a superestrutura intelectual e formal de constitucionalismo e liberdade" (Teixeira, 1976b, p. 293).

Enquanto na França, a partir do início do século XIX, o processo de unificação dos dois sistemas de ensino, o popular e o de elite, começa a fazer surgir um sistema que

reunia tanto os estudos de tipo acadêmico quanto os propriamente científicos e tecnológicos, cujo acesso era determinado pela competência e pelo mérito, no Brasil ocorria uma expansão significativa da educação de tipo predominantemente acadêmico e elitista, conservando, assim, os traços de uma cultura européia anterior ao século XIX. Assim foi, e assim continuou sendo, até o início do século XX, de acordo com a leitura que Anísio faz da evolução histórico-cultural da sociedade brasileira. De acordo com essa leitura,

A elite estrangeira, depois a elite monárquica nativa e, por último, a elite republicana, vinda da monarquia, todas se enfeitavam com traços dessa cultura européia e veleidades até de cultura clássica. Somente no século XX, e mais acentuadamente a partir do fim da Primeira Guerra Mundial, é que se inicia a desagregação dessa pseudocultura e surgem sinais de uma autêntica cultura nativa (Teixeira, 1976a, p. 275-276).

Anísio Teixeira capta esses sinais no processo de industrialização que o país começou a experimentar com as substituições das importações de manufaturas pela produção local, quando da interrupção, ainda que momentânea, do comércio internacional, provocada pela Primeira Guerra Mundial. Entretanto, foi a elite dinástica, extremamente conservadora e, por isso, refratária às mudanças, que passou a controlar esse processo de industrialização. Por isso, não se preocupou em implementar mudanças superestruturais que esse processo de industrialização ensejava. Tal fato nos teria colocado em uma situação de atraso, de descompasso, de pelo menos duzentos anos, em relação à Europa. Essa elite não percebeu e continuou a não perceber, na ótica de Anísio, que tínhamos (ou passamos a ter), a partir de então, “as mesmas necessidades dos países desenvolvidos, precisando de nos educar para novas formas de trabalho e não apenas formas novas de compreender o nosso papel social e humano, como seria o caso nas tranqüilidades, a despeito de tudo, no século XVIII.” (Teixeira, 1976a, p.280)

Na ótica de Anísio, a educação escolar deve ser entendida como uma necessidade relativa ao momento histórico vivido por uma determinada sociedade e não como um bem absoluto – concepção mágica da educação no século XVIII, que ainda estaria a nortear as políticas públicas educacionais do Brasil no século XX, em pleno processo de desenvolvimento industrial e capitalista.

Compreender a educação escolar como uma necessidade relativa ao momento histórico implica, na ótica liberal, fazer com que a escola vá ao encontro das necessidades materiais e espirituais criadas pelo ritmo de desenvolvimento da sociedade, nos seus diferentes momentos históricos. Para o momento histórico em questão, a educação escolar deveria ser, na ótica de Anísio, eficiente, adequada e bem distribuída. Ou seja, a escola deveria ensinar muito bem o que o indivíduo precisasse aprender, algo suficientemente diversificado, “para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e vários da vida moderna e dar a todos os educandos reais oportunidades de trabalho.” (Teixeira, 1977b, p. 21)

Mas isso não se dava. Apesar de o processo de industrialização já haver iniciado o seu percurso no Brasil, as escolas ainda eram “arcaicas nos seus métodos e ecléticas, se não enciclopédicas, nos currículos.” (Teixeira, 1977b, p. 21) Não eram de “preparo verdadeiramente intelectual, (...) práticas, (...) técnico-profissionais, nem (...) de cultura geral.” Portanto, não tínhamos no Brasil de então uma educação verdadeiramente escolar, mas uma educação que contribuía, significativamente, para a manutenção da

situação de subdesenvolvimento em que o país se encontrava. E isso, segundo Anísio Teixeira, devido à insensibilidade que vinha caracterizando o estilo de condução do processo de transição para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural do país, ainda sob o controle de uma elite dinástica, herdeira de um passado colonial.

Reconstrução educacional, superação do subdesenvolvimento e consolidação do Estado Nacional

Anísio Teixeira insistirá na defesa do controle da elite de classe média na condução do processo de transição para o desenvolvimento do país, por ser ela a única a apresentar (ou poder apresentar) um claro projeto de desenvolvimento, que aponta para a organização democrática da sociedade. O único caminho viável, segundo ele, para a consolidação do processo de industrialização do país.

A democratização da sociedade, de acordo com esse projeto liberal de desenvolvimento, passaria, como já dito anteriormente, por uma profunda reforma do sistema nacional de ensino, de maneira a torná-lo público, universal e gratuito.

Por meio da democratização do ensino, buscar-se-ia garantir: a formação integral (teórica e prática), não apenas de alguns "eleitos", mas de todos os cidadãos, de maneira a todos oferecer efetiva possibilidade de colocação no mercado de trabalho, o qual passava a se apresentar cada vez mais diversificado e complexo; a consolidação da democracia e, conseqüentemente, a opção por um desenvolvimento capitalista da nação.

Para os que viam nesse projeto de escola pública, universal e gratuita uma colocação ideológica outra, que não aquela à qual se encontrava associado, Anísio faz a seguinte advertência:

A escola pública, universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores; antes são estes os pontos fundamentais por que se firmou e possivelmente ainda se firma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável (Teixeira, 1977b, p. 55).

O subdesenvolvimento representava, na ótica de Anísio Teixeira, uma possibilidade concreta de desequilíbrio de todo o sistema social capitalista, abrindo brechas que poderiam permitir a infiltração de doutrinas defensoras de uma via socialista de desenvolvimento para o Brasil.

Para que o subdesenvolvimento pudesse ser superado nos marcos do capitalismo, urgia que o sistema de ensino oferecesse a todos o que todos precisavam: um ensino de tipo não-acadêmico, que efetivamente formasse mão-de-obra que tivesse colocação no mercado de trabalho e que possibilitasse a cada um, conforme o grau de inteligência, capacidade e aproveitamento apresentados, possibilidades concretas de melhoria de suas condições de vida.

Nesses termos, a escola teria a missão de a todos capacitar para o trabalho. Somente assim estariam todos em iguais condições de competição no mercado. Mas somente o Estado poderia a todos garantir esse tipo de ensino. Se deixado sob o controle da iniciativa privada, esta continuaria a oferecer o saber apenas àqueles que tivessem

condições financeiras para o adquirir, perpetuando, assim, as desigualdades sociais e, ainda, possibilitando o surgimento de condições propícias à ruptura do sistema.

Desta feita, a defesa da escola pública, extensiva a todos e gratuita, é também uma estratégia política, dentre outras, das forças sociais defensoras de uma saída democrático-burguesa para o impasse que o subdesenvolvimento poderia trazer para a sociedade brasileira de então.

Criticando a insensibilidade dos dirigentes nacionais frente às questões candentes da nação, particularmente no que se refere às educacionais, que deixava a sociedade exposta a riscos, assevera Anísio:

Faltou e falta ao Brasil a consciência precisa de que, antes de qualquer outra reivindicação, cabe-lhe reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato, livre e autônomo? Por que, aparentemente, lhe parece bastar a simulação educacional de escolas de faz-de-conta e os sindicatos de cabresto, que lhe têm dado, como altíssimo favor de deuses a pobres mortais, governos de despotismo mais ou menos “esclarecido” ou ditaduras falhadas? (Teixeira, 1977b, p. 55).

Para atender às justas reivindicações populares por mais escolas – acrescenta Anísio –, os dirigentes da nação haviam desencadeado um processo de expansão (quantitativa) do ensino, despreocupando-se com a sua qualidade. Com o congestionamento de alunos nas escolas, a redução do horário de duração das aulas, a multiplicação dos turnos e a diminuição do número de anos letivos, esse processo acabou por dissolver o pouco de bom que havia no ensino, pelo menos em termos potenciais. Tal processo unilateral de expansão do ensino (quantidade sem qualidade) levou à descaracterização de todo o movimento educacional no país, fazendo dele uma mera formalidade. Ensejou, ainda, a construção de uma imagem negativa da educação,

levando o povo a crer que a educação não é um processo de cultivo de cada indivíduo, mas um privilégio, que se adquire pela participação em certa rotina formalista, concretizada no ritual aligeirado de nossas escolas. Está claro que tal conceito de escola não é explícito, mas decorre do que fazemos. Se podemos desdobrar, tresdobrar e até elevar a quatro os turnos das escolas primárias, se autorizamos ginásios e escolas superiores sem professores nem aparelhamento – é que a escola é uma formalidade, que até se pode dispensar, como se dispensa, na processualística judiciária, certas condições de pura forma (Teixeira, 1977b, p. 57).

Para Anísio, teria faltado à nação, no momento devido, a consciência de que ela se fazia moderna. Apesar das mudanças estruturais pelas quais vinha passando desde o início do século, continuou a dispensar um tratamento meramente contingente à educação escolar, sobretudo à popular. Reflexo, a seu ver, da permanência de estruturas coloniais (arcaicas) no seio da sociedade, que conferiram à elite dinástica as credenciais necessárias à condução do processo de desenvolvimento da nação.

A Revolução de 30 teria trazido consigo uma possibilidade de ruptura desse quadro político-institucional, nascida que foi das inquietações políticas (democráticas) dos anos 20. No entanto, fez-se reacionária a partir do golpe de Estado ocorrido em 37, por meio do qual “apagou-se no país toda ideologia popular e mesmo o próprio senso da república, cabendo, por desgraça nossa, à geração formada nesse período conduzir a experiência da democracia renascente em 46” (Teixeira, 1977b, p. 57).

O processo de redemocratização da sociedade brasileira, iniciado em 1946, teria trazido, por sua vez, problemas já antes experimentados pela nação. Segundo Anísio, entramos na República, em 1889, marcados pela experiência escravista; reiniciamo-la, em 1946, marcados pela experiência totalitária, mas com a agravante do início da Guerra Fria e o combate ideológico ao comunismo. Conjuntura difícil – avalia Anísio – para fazer passar qualquer proposta de mudança, uma vez que seriam tomadas como tentativas de subversão à ordem estabelecida, considerada democrática pelos dirigentes nacionais.

Como fazer ressaltar, nesse clima – pondera o avaliador –, 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 “humanista” 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 (Teixeira, 1977, p. 68).

Com essas ponderações, Anísio quer ressaltar a completa “cegueira” das elites dirigentes da nação quanto ao papel que a escola pública, a seu juízo, deveria desempenhar em uma sociedade capitalista, como a brasileira. No seu entendimento, ao contrário do que julgavam ser – um risco à ordem estabelecida –, a escola pública legitimaria e consolidaria o status quo. Eis as razões por ele apresentadas:

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. Independentemente 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, 1977b, p. 83-84).

Para o ideário liberal, nessa sua vertente mais democrática, a escola pública, além de formar o homem do mundo moderno, do ponto de vista técnico-profissional, deveria prepará-lo, também, para a democracia. Assim, a escola pública cumpriria um duplo papel na ordem capitalista: formar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico da nação e exercer um rigoroso controle social.

Em síntese, os principais traços do projeto de reforma educacional proposto por Anísio Teixeira são os apresentados a seguir.

Em primeiro lugar, a escola pública deveria oferecer um ensino comum a todos, “elevando o nível geral de educação de todo o povo, para, sobre esta base, erguer o corpo de especialistas e sábios que não dirigem, mas servem à massa de trabalhadores educados que governam – pelo voto – e constroem a nação” (Teixeira, 1977, p. 83-84). Assim sendo, a escola pública contribuiria para a consolidação do grau de desenvolvimento até então atingido pela sociedade, criando um patamar mínimo de conhecimentos e valores, sobre o qual uma sociedade verdadeiramente democrática poderia ser edificada. “A língua materna e a literatura nacional, a matemática elementar e aplicada, a geografia e a história brasileiras e a introdução à ciência e estudos de

ciência aplicada, de desenho e de artes industriais, constituiriam seu currículo fundamental." (Teixeira, 1977b, p. 87)

Em segundo lugar, essa formação básica, indispensável ao pleno desenvolvimento econômico, político, social e cultural da sociedade brasileira, que reuniria os ensinos de primário e médio, e que teria uma duração de onze a doze anos, deveria fazer com que cada brasileiro se sentisse "habilitado ao trabalho não-qualificado, ao qualificado industrial, a todas as múltiplas ocupações dos chamados serviços ou atividades terciárias e, também, à competição para a entrada na universidade" (p. 87).

O ensino superior seria o ponto-chave dessa reforma educacional, devendo se desenvolver de acordo com o espírito científico que caracteriza o mundo moderno. Destinar-se-ia àqueles que demonstrassem maior capacidade ao longo de sua formação básica. Deveria ser pago pela família ou, para não adquirir uma conotação classista, ser custeado por meio de bolsas (particulares e públicas) para aqueles aos quais faltassem recursos, desde que aprovados nos exames para nele ingressarem. A universidade seria "o centro e a sede de toda essa reorganização", uma vez transformada na "casa de formação dos mestres de todos os níveis e dos quadros técnicos, profissionais e científicos de todo o país. E a ela se confiaria o inadiável compromisso da reconstrução educacional brasileira." (p.89)

O sistema de ensino, assim reformado, seria seletivo, sim, na medida em que os seus degraus seriam galgados apenas por aqueles que demonstrassem capacidade para tanto. Mas deixaria de ser elitista, na ótica de Anísio, uma vez que não mais seria privilégio de uma única classe social, estando aberto a todas elas.

Para que a escola pública pudesse ser, desse ponto de vista, uma realidade concreta, a descentralização administrativa e pedagógica do ensino impunha-se como necessidade. A escola pública deveria ser planejada tendo em vista a cultura da região para a qual estaria voltada. Deveria ser diversificada nos seus meios e recursos, mas uma nos objetivos e aspirações comuns. Deveria, ainda, preparar os cidadãos de acordo com as necessidades culturais dos locais, nos quais e para os quais estariam sendo preparados.

De acordo com essa perspectiva de análise, não há, e nem poderia haver, modelos de escola passíveis de serem transplantados de um lugar para outro. O que há são princípios norteadores de um processo de construção de um tipo de escola afinado ao momento histórico vivido por uma determinada sociedade/comunidade.

Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos a priori formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente assistência técnica dos Estados e da União. Não somos nação a ser moldada napoleonicamente do centro para a periferia, mas um grande e variado império a ser assistido e, quando muito, coordenado pelo centro a fim de poder prosseguir no seu destino de criar nos trópicos uma grande cultura, diversificada nas suas características regionais e uma nos seus propósitos e aspirações de civilização e democracia (Teixeira, 1977b, p. 38).

Outro aspecto que caracteriza esse projeto liberal-democrata de escola pública de Anísio Teixeira diz respeito ao papel que esta desempenharia no processo de formação

da própria nação. Sendo a grande responsável pela criação de uma cultura geral e pela participação de todos na vida nacional, fazendo crescer a coesão e a consciência de igualdade entre os cidadãos e, assim, expressando a tomada de consciência da nação como um todo orgânico e integrado em torno de seus próprios interesses, a escola pública tornar-se-ia um poderoso instrumento de ação no processo de consolidação do Estado Nacional brasileiro. Em poucas palavras, a maioridade e a emancipação, por todos tão almejadas e proclamadas, seriam realizações da escola pública. Enfatiza Anísio Teixeira que

só a escola e uma escola verdadeiramente de estudo e de conhecimento do Brasil poderá mostrar-nos o caminho para esse imenso esforço de emancipação nacional. Tal escola não poderá ser a escola privada mas a escola pública, pois só esta poderá vir a inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil (Teixeira, 1976c, p. 275-276).

REFERÊNCIAS

KERR, C. et al. **Industrialismo e sociedade industrial: os problemas das relações entre os sindicatos dos trabalhadores e a gerência no crescimento econômico**. Rio de Janeiro: Missão Norte-Americana da Cooperação Econômica e Técnica no Brasil; Fundo de Cultura, 1963.

TEIXEIRA, A. A educação e a sociedade brasileira. In: **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976b.

TEIXEIRA, A. Duplicidade da aventura colonizadora na América Latina e sua repercussão nas instituições escolares. In: **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976a. (originalmente publicado em **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, abr.-jun. 1962).

TEIXEIRA, A. A educação como problema central da sociedade. In: **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1976c (transcrição de entrevista concedida ao *Correio da Manhã*, 8 set. 1964).

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977b.

TEIXEIRA, A. Política, industrialização e educação. In: **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Nacional, 1977a.