

# **Anísio Teixeira e a educação: um roteiro possível de leitura (1930-1950)**

**Olinda Evangelista\***

## **1. Introdução**

A obra de Anísio Teixeira insere-se entre as dos mais importantes pensadores da educação no Brasil. Escrita, basicamente, nas décadas de 30 e 50, traz a marca do seu tempo e das preocupações que os intelectuais — como ele — tinham com relação à construção da nação brasileira, ao desenvolvimento industrial, à fé no método científico e na técnica, à democratização do país, preocupações de fundo corte cultural e civilizatório.

Anísio Teixeira compunha, com outros nomes, o grupo genericamente denominado de renovador. Embora discordasse de alguns marcos de análise de seus companheiros, apresentando propostas diferenciadas para os problemas nacionais, especialmente os educadores, Anísio Teixeira se incluía entre os modernistas cuja missão, auto-proposta, era a reconstrução nacional, destacada aí a fundamental ação da escola.

A idéia de escola como um processo de cultura, de estímulo à mudança permanente e de meio de reconstrução social percorre seu pensamento e sua obra é dedicada à mudança da escola para mudar a sociedade, fazendo-a ingressar na civilização industrial moderna. Por disseminar valores e modelos sociais ditados pela razão, pela ciência, possuía uma força estabilizadora. Também porque possi-

---

\* Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

bilitaria o progresso do indivíduo, segundo suas capacidades, com sua conseqüente ascensão aos níveis médios da sociedade.

A confiança do autor no poder estabilizador da escola era grande — “*no estágio de consciência popular em que vamos ingressando*” (TEIXEIRA, 1976, p.107) — especialmente no momento em que o comunismo se tornava um fantasma a ser afastado. A condição para a educação se apresentar como a alternativa para a revolução e a catástrofe (TEIXEIRA, 1976, p.107) era ser democrática, para todos e cada um, e não privilégio de poucos.

Sua proposta de reforma educacional, nos anos 30, surge, para ele próprio, como a inauguração do futuro. Futuro que nos anos 50 será retomado, inaugurando um novo começo, o da história do povo brasileiro, já nação, que, pela educação, deveria ser aperfeiçoado, dirigido, contido.

O futuro dos anos 30 chegara dobrado às evidências das concretizações precárias de seu ideário democrático e científico, segundo sua avaliação. Embora do ponto de vista econômico houvesse avançado, seu projeto global de reconstrução social havia naufragado, situação agravada com a interrupção autoritária do Estado Novo.

Para ele, as décadas de 20 e 30 tinham renunciado a reconstrução, cujo ímpeto construtivo se traduzira na luta pela expansão e recuperação da escola pública com qualidade, na criação das universidades do Distrito Federal e de São Paulo, na vinda de professores estrangeiros para o Rio de Janeiro e São Paulo e no ensaio de um ensino médio flexível (TEIXEIRA, 1976). A frustração pela não concretização desse projeto dera lugar a um complexo de inferioridade justamente porque a idéia de integração da população e da constituição de uma cultura comum, através da universalização da educação, não ocorrera depois da Independência, tampouco com a República e a Revolução de Trinta. Para Anísio Teixeira, o Brasil ingressava na década de 50 sem ter realizado o mínimo direito à educação, atrasado em relação a outros países desenvolvidos — como os Estados Unidos da América do Norte —, dificultando a “*sociedade igualitária e progressiva dos tempos modernos*” (TEIXEIRA, 1976, p.134).

Estes despojos, no entanto, não conseguiram barrar as transformações sociais do século e — a exemplo de 30 — abriu-se um campo de pensamento em que floresceram novas idéias, formula-

das por um grupo de intelectuais disposto a cultivar um senso de orgulho nacional consentâneo com seu projeto reconstrutor, articulado em 30, retomado em 50.

O retardamento do futuro não se devia, segundo Anísio Teixeira, à incorreção de suas idéias ou projeto. Ao contrário, devia-se à permanência de um sistema escolar tradicional, de resto expandido, que atendia aos interesses classistas das elites dominantes e, também, à ausência de quadros intelectuais capazes de produzir o pensamento, a ciência, a tecnologia, a literatura, a arte. Em outras palavras, capazes de elaborar e difundir uma cultura, uma civilização a partir da generalização do método científico em todos os planos de vida.

A incorporação dos brasileiros à sociedade democrática e igualitária continuava obra de salvação nacional, nos anos 50, através da qual o povo brasileiro ingressaria na sociedade moderna, na sociedade industrializada e onde a ciência e a técnica conduziram a ação humana à civilização e para a qual ajudas seriam bem-vindas, como era o caso das oferecidas pela UNESCO.

Para Anísio Teixeira, os problemas do seu tempo relegaram para segundo e terceiro planos o da educação (TEIXEIRA, 1976, p.165), resultando num avanço econômico sem o concomitante desenvolvimento da democracia, vital para a sociedade moderna. Assim ele expressa sua avaliação:

acompanhamos, de certo modo, a transformação política do mundo. Vamos acompanhando, mal ou bem, a sua transformação econômica e técnica pelo menos na utilização de seus inventos e novos instrumentos; mas não acompanhamos a transformação institucional, que foi, sobretudo, uma transformação no campo educacional, a transformação escolar

(TEIXEIRA, 1976, p.134)

Uma tal situação era explicada, então, como resultado de um modo de desenvolvimento contaminado pelas forças do atraso, que não permitiriam a realização dos desígnios previstos. Operando uma cisão entre pensamento e ação, o autor salva o primeiro dos desvarios da segunda, salvando também a si próprio. Permanece, no entanto, com a crença de que a recomposição social era possível, sendo seus desvios solucionáveis. Para ele, as idéias não cria-

vam a realidade, mas fortaleciam os elementos, em germe na sociedade, que indicavam a direção da ciência, da democracia. Possuindo poder fecundante, só agiriam se fossem efetivadas em tecnologia institucional. Sendo assim, se as instituições brasileiras não fossem fecundadas pelas idéias, por aquelas idéias reconstrutoras, de modo nenhum se poderia atribuir aos intelectuais a responsabilidade pelo seu fracasso ou inadequação de suas idéias à realidade. Um raciocínio desta natureza tornava confortável a posição do autor que, simultaneamente, combatia as barbáries desviantes do desenvolvimento urbano-industrial e defendia seu caráter idealmente justo.

Essas são as idéias abordadas neste texto, cuja intenção é introduzir o leitor nas “esteiras de pensamento” de Anísio Teixeira. Mapeando suas concepções de cultura, civilização, educação, escola, intelectual, professor e universidade, busquei propor um roteiro de leitura que reconstituísse o itinerário percorrido pelo autor, nos anos 30 e 50. Por seu caráter de “levantamento” temático, portanto sem o exame crítico de sua obra, destina-se especificamente a alunos do Curso de Pedagogia que pretendam conhecer um pouco mais da História da Educação Brasileira através de um de seus maiores pensadores.

Penso que para tal objetivo este texto pode ser útil: ele localiza o autor, algumas de suas principais obras e propõe um caminho introdutório a ser posteriormente aprofundado pelo contato direto com os escritos deste pensador brasileiro, que o presente trabalho indica, mas, em nenhuma hipótese, substitui.

## **2. Sociedade e Educação em 1930-1950**

Na esteira do pensamento modernista e modernizador, Anísio Teixeira pensa a história do Brasil a partir de uma referência dualista que atribui grande independência ao período pós-30 com relação a todo o anterior. A revolução de 30 teria sido um marco distintivo — com algumas expressões episódicas já em 20 — do tipo de desenvolvimento econômico e político que vinha ocorrendo no Brasil. Tomando o movimento anterior como praticamente unificado, pela permanência da herança colonial, parece descartar as suas possibilidades culturais, científicas e civilizatórias em nome de um projeto de reconstrução que, inclusive por suas próprias experiên-

cias no aparelho de Estado — na Bahia e no Distrito Federal —, inauguraria uma nova era nacional. Tem como modelo ideal a sociedade industrial, especialmente a realizada nos EUA, onde estivera estudando, e o utiliza como paradigma de comparações entre a sociedade oligárquica, arcaica e tradicional e uma sociedade diferente, apontada em seus estudos e proposta pela inteligência do período de modo aparentemente consensual.

Para Anísio Teixeira a reconstrução brasileira passaria pela construção da nação, ainda inexistente, e de uma outra civilização que se apoiaria “*cada vez mais nas aplicações da ciência*” (TEIXEIRA, 1953, p.22). A civilização era técnica. E o Brasil, encontrando-se amarrado às suas tradições literárias, próprias das profissões liberais e da administração política do Estado, precisaria “*readaptar a civilização ocidental ao nosso meio e às nossas tradições*” (TEIXEIRA, 1953, p.29). Assim, se tínhamos tradições — às vezes entendidas como pseudo-tradições —, não tínhamos civilização, já que não havia ainda por estas plagas as suas três condições determinantes:

Fé no método (experimental)” (TEIXEIRA, 1978, p.31);  
“industrialismo, como a nova visão intelectual do homem, também filho da ciência e da sua aplicação à vida” (TEIXEIRA, 1978, p.33) e a tendência democrática onde “cada indivíduo conta como uma pessoa

(TEIXEIRA, 1978, p.35)

A caminhada rumo a esta civilização seria inexorável. Já havia iniciado com excelentes resultados em outros países da Europa e ainda mais nos EUA. Possuía, pois, a tendência de, através do industrialismo, “*integrar o mundo inteiro*” (TEIXEIRA, 1978). Apesar de todos os obstáculos colocados por nosso passado aristocrático e colonial, pelas forças do atraso, o Brasil dava seus primeiros passos nesta direção. Forças sociais emergentes teriam obrigado o Estado a encetar esforços neste sentido. Entre essas forças, com destaque, dirigindo-as, estavam os intelectuais que, conduzidos a postos públicos, articularam as ações necessárias à reconstrução proposta.

Também a cultura pré-30 era desqualificada por ser de base livresca, acadêmica, retórica, ornamental. A verdadeira cultura

corresponderia a uma *“nova civilização, interpretada, formulada em uma filosofia, uma arte, quiçá em uma nova religião”* (TEIXEIRA, 1953, p.250), cujas raízes estariam fincadas no progresso técnico e científico próprio da sociedade moderna e industrializada. Este era um ideal a ser ainda implantado no Brasil porque, no período anterior, não se dispunham dos quadros necessários para isso (TEIXEIRA, 1953, p.105). Os quadros intelectuais existentes — formados que foram a partir dos valores culturais oligárquicos — não reuniam condições para produzir uma nova cultura, bem como para formar os intelectuais que a produziriam. Este impasse, de certo modo, explicava a permanência das forças do atraso e a dificuldade das forças emergentes em tornar hegemônico o seu projeto. O que parecia estar ocorrendo, em Anísio Teixeira, era uma dificuldade teórica em explicar a passagem de um momento a outro que, por mais que contivesse o novo, também continha o velho.

Uma saída apontada para o impasse foi *“buscar, fora do Brasil, elementos para a renovação de nossa cultura e de nossas técnicas”* (TEIXEIRA, 1953, p.25), de um lado, e, de outro, estimular a organização de universidades que, superando o ensino superior somente profissionalizante, produzisse os intelectuais demandados pela reconstrução. Segundo Anísio Teixeira, *“a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades”* (TEIXEIRA, 1953, p.101).

Tais empreendimentos levariam a uma *“comunidade governada por um espírito comum e comuns ideais”* (TEIXEIRA, 1953, p.106), consolidada justamente pela cultura em comum (TEIXEIRA, 1953, p.166), que outra coisa não seria que a difusão, a massificação do modo industrial de pensar. Para que se concretizasse esse ideal, algumas bases precisavam ser providenciadas. Anísio Teixeira entendia que as mudanças propostas requeriam veículos através dos quais aconteceriam ou pelos quais seriam desencadeadas, ou seja, precisavam de organizações, de instituições distantes da tutela da Família, da Igreja e do Estado. Longe de representar esses interesses, elas deveriam ser os *“meios de expressão”* (TEIXEIRA, 1953, p.98) dos indivíduos, porque são *“resultados da experiência humana que permitem o livre desenvolvimento das tendências e interesses do homem, podendo, por*

*isto, ser consideradas como encarnações ou emanações (...), da razão ou inteligência relativa e humana*" (TEIXEIRA, 1953, p.95).

As instituições seriam a própria objetivação, "*no ambiente — no meio social*" (TEIXEIRA, 1953, p.92), do pensamento e da experiência humanos, espécie de prolongamento dos indivíduos, assumindo, sob sua forma, os interesses, as práticas e a razão humanos. Tais organizações ainda não existiam no Brasil de modo acabado. As decisões econômicas e políticas ainda encarnavam os interesses do Estado, da Família e da Igreja. Em razão disto, Anísio Teixeira conferirá destaque à institucionalização como forma de realização da própria democracia.

O ponto central do ideal democrático residia no fato de dar a cada um oportunidades iguais para que cada um se desenvolvesse pelas suas competências e capacidades individuais. Nessa democracia a localização social não se faria por mero interesse político ou de classe, ou pela passagem por uma escola cujo privilégio estava em promover a ascensão social, mas pelos méritos que cada um provasse possuir. Os instrumentos, por excelência, da democracia, segundo Anísio Teixeira, são as instituições que o Estado deveria organizar segundo necessidades sociais. Para ele

*"no Brasil, a democracia ainda (era) apenas um ensaio, cujo êxito nunca (seria) assegurado se não (continuássemos), lentamente, a nos esforçar para implantar aqui, de forma mais perfeita e mais segura, as suas instituições"* (TEIXEIRA, 1953, p.35).

Afirmava também que "só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública" (TEIXEIRA, 1953, p.205).

Nesse quadro ganha razão de ser o acento posto sobre a instituição escolar. A ela caberia a realização dessas condições prévias para a existência democrática, tornando-se ela mesma democrática, via expansão e renovação a partir de sua adesão ao método experimental, à ciência, à técnica. A escola funcionava como ancoradouro para várias das soluções apresentadas aos problemas nacionais, sobretudo os da democracia, da civilização e da cultura, além dos seus próprios.

Como na maior parte de suas definições, a educação, nos anos 30, tem para Anísio Teixeira sentido grandiloquente. É nada menos que "*a série de fenômenos decorrentes do aparecimento da inteli-*

*gência no universo*” (TEIXEIRA, 1978, p.88) e, ainda, “*fenômeno de civilização*” (TEIXEIRA, 1953, p.20). Sua função seria transmitir costumes, hábitos, capacidades e aspirações aos indivíduos para que ingressassem na civilização e a continuassem. Dizia respeito, pois, ao modo como o homem existia e pensava, sendo, exatamente, “*a direção e o controle (do) pensamento humano*” (TEIXEIRA, 1953, p.35). Desse modo, atribui à educação uma função mais propriamente intelectual — de direção, organização do pensamento — e outra mais propriamente prática — “*de preparação e distribuição dos homens para as diversas ocupações que caracterizam a vida humana...*” (TEIXEIRA, 1953, p.52). Comportando essas duas faces, uma teórica e uma prática, a educação poderia intervir na organização social, realizando o ideário industrializante, dado que pensar era pensar na freqüência da civilização industrial e agir era agir para realizá-la. Educar significaria dar conteúdo civilizatório ao pensamento humano, dirigindo-o no sentido de realizar este conteúdo no plano de cada indivíduo, logo, socialmente.

Essa série de formulações da década de 30 parece revelar um homem preocupado com as tarefas que propõe para o seu tempo. Talvez mais do que responder à contemporaneidade, queria dizer o que a contemporaneidade deveria ser. Com esse foco para sua reflexão e atuação, Anísio Teixeira via a chegada dos anos 30 como a possibilidade de a verdadeira intelectualidade brasileira, restrita, organizar a nação sobre novas bases industriais, científicas, técnicas e democráticas. Na década de 30, portanto, parece falar o empreendedor crente na correção de suas idéias e crente na inexorabilidade de seu avanço. O compromisso com a reconstrução aparece recheado de críticas ácidas ao passado — arcaico, anacrônico — e de fecundas esperanças no porvir, até porque os próprios intelectuais — no aparelho de Estado — o realizaram. O próprio Anísio Teixeira falava de uma posição fortemente empreendedora, já que entre 1931 e 1935 fora Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal e entre 1924 e 1929, Inspetor Geral do Ensino na Bahia.

O final dos anos 40 o encontra de novo no aparelho de Estado, agora Secretário de Estado da Educação na Bahia (1947), no governo Mangabeira. Falando de um lugar empreendedor e reanimado para a luta educacional em virtude do fim da ditadura Vargas, ele vê na redemocratização do governo Dutra a retomada do pro-



cesso renovador, interrompido com o Estado Novo. Este processo se confirmaria numa espécie de revolução contínua, iniciada nos anos 20, consensual entre os intelectuais, mas iniciada ou reiniciada com o restabelecimento da federação. A revolução de que fala Anísio Teixeira é a revolução democrática, defendida em nome da ciência, que não se realizara na totalidade, já que a iniquidade e a injusta distribuição de rendas tinham sido as grandes doenças do capitalismo industrial, tal como se desenvolveria, especialmente após 1937.

Embora tecesse críticas ao governo Dutra, pelo erro basilar cometido de distribuir injustamente a renda tributária e também por não ter universalizado o sistema educacional, não opera rupturas com o Estado. No XII Congresso Nacional de Estudantes, na Bahia, em 1949, sugere complacência com uma democracia só "*recentemente iniciada*" e em "*processo de aprendizagem*" e dependente da negociação entre as forças políticas para uma integração social. Nesse momento ele figura como participante e produtor da redemocratização, não apenas por estar no aparelho de Estado, mas pelas idéias que formulou e que influenciaram os intelectuais do período. Anísio Teixeira entendia, por exemplo, que a situação no período pós-45 e no início dos anos 50 gerava "*demônios perigosos*", que só desapareceriam com a concessão a esses sujeitos de um mínimo de direitos — entre eles o da educação —, sem os quais seria imprevisível a direção que tomariam. Já que as classes dominantes e o Estado geravam esse mal-estar, soluções só poderiam advir do acordo entre as várias forças sociais para que a sociedade democrática — e não o totalitarismo — fosse definitivamente instalada, produzindo a desejada unidade nacional e "*para que se (pudesse) conduzir um movimento do vulto dos movimentos políticos e sociais*" da época (TEIXEIRA, 1976, p.350).

Parece ser, portanto, com um sentimento de projeto interrompido que o autor entra na década de 50, mas também com a sensação — renovada, talvez — da possibilidade de realizá-lo inteiramente, já que em parte ocorrera: com progresso material, mas sem os valores mais altos da civilização. A década de 50 apresentava, pois, duas grandes tarefas: as reformas de base e criação de um sistema universal de educação, já realizado em países avançados no século passado e no início deste. A evolução histórica trouxera para a cidade as massas do campo, que se tornaram operárias sem for-

mação para tal. Este fato mais a concentração urbana acabaram levando a uma crise das instituições, que não conseguiram responder às necessidades sociais. Nesse quadro, a tese da reconstrução encontra condições de florescer, pois que responde a uma demanda do novo. Novo que também exige uma nova escola. Não mais o ensino livresco, ornamental, retórico, próprio às elites dirigentes — que não trabalhavam ou possuíam afazeres leves —, mas agora uma escola que preparasse para os diversos modos de vida da sociedade moderna, cujos obstáculos para sua concretização eram interpostos pela herança monárquica, que a República não conseguira ultrapassar em definitivo e que o Estado Novo agravara.

A reconstrução social, via reconstrução educacional, fora proposta justamente pela parte mais culta e lúcida da intelectualidade de São Paulo e Rio de Janeiro entre 1920 e 1930. Incluía um programa que abrangia a reforma e expansão do ensino primário, a criação de universidades, entre outras, e encontrava nos inquéritos seu método de esquadrinhamento da escola. Mas assim como a escola foi privilegiada como campo reconstrutor, também serviu como “campo de derrota do novo”, a partir de 35-37. É diante dos efeitos dessa derrota que Anísio, em 50, retoma os fundamentos do projeto renovador, destacando aí, novamente, a educação, cujo objetivo seria a *“formação comum do homem e sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática”* (TEIXEIRA, 1977, p.12).

Isto é, a escola deveria educar os *“trabalhadores comuns, (os) trabalhadores qualificados, (os) trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e (os) trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia”* (TEIXEIRA, 1977, p.17), suplantando a idéia de que *“ser educado escolarmente no Brasil (significava), (...), não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras”* (TEIXEIRA, 1977, p.22).

A tradição escolar brasileira pautava-se pela educação de classes, pela produção de um *“mandarinato das letras”* (TEIXEIRA, 1977, p.35). Educação como um privilégio através do qual os indivíduos poderiam ter acesso às classes altas. A retomada do projeto renovador traz a idéia, presente em 1930, de que a escola não pode ter propósito classista, mas sim o de educar a todos — ricos e pobres — *“para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou*

riqueza" (TEIXEIRA, 1977, p.29).

Esta escola seria um pilar básico da sociedade sem classes, democrática, onde todos se educam e se distribuem segundo suas aptidões. De fato, a sociedade não era sem classes, mas estas seriam definidas a partir de uma única base geral e comum dada a todos pela escola. Caberia à capacidade de cada um sua classificação social. De todo modo, Anísio Teixeira não deixa de reconhecer a existência das classes sociais. Pleiteia, inclusive, que na escola haja uma camaradagem de classes (TEIXEIRA, 1977, p.72) para a "*aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções*" (TEIXEIRA, 1977, p.72). De outro lado, acredita que as oportunidades concedidas pela escola poderiam transformar o Brasil numa grande nação de classe média, como os EUA.

Para ele a formação básica e comum do brasileiro era necessária "para a sua grande aventura social de construção do Brasil" (TEIXEIRA, 1977, p.86). Tendo isso em vista, opunha-se à tese da formação das elites como vinha se dando. Sem ser contrário a isto, acreditava que a elite se formaria a partir também dos méritos demonstrados ao longo da frequência escolar, onde as capacidades individuais iriam se desenvolvendo e selecionando. A presença de todos na escola formaria uma espécie de caldo de onde sairiam as melhores inteligências nacionais, que não apenas progrediriam no sistema escolar, alcançando os mais altos estudos, como também assumiriam funções dirigentes na nação.

Outro ponto destacado pelo autor referia-se ao fato de que a conjuntura de crise institucional, de iniquidades sociais, ao lado do exercício do voto, teria propiciado a formação de uma consciência de direitos, tornando o povo uno e indiviso e levando-o a lutar pela educação, mesmo a decorativa. Segundo ele, o "*processo inicial de unificação do povo brasileiro*" (TEIXEIRA, 1977, p.64) se havia dado no final dos anos 20 e nos anos 30. Demonstrava-o, como já dito, a conquista do voto livre e secreto e a destruição do dualismo senhor e escravo. No entanto, a educação não evoluíra suficientemente e, agora, na década de 50, após o início da democracia e com a consciência política do povo, continua com os mesmos problemas. O desenvolvimento industrial teria sido forçado por forças sociais, mas se realizara de modo precário. Se a história não efetivara o projeto tal como os intelectuais o haviam desenhado, caberia à educação, neste momento, corrigir a história, posto que o projeto

continuava correto e adequado às demandas da sociedade moderna e democrática e posto que havia sobre ela grande pressão. Os efeitos dessa pressão poderiam ser observados na expansão desordenada do sistema educacional, com a multiplicação de turnos na escola primária, com professores improvisados, com a equivalência entre os cursos médios e conseqüente descaracterização da formação do professor, com um ensino superior arcaico, enfim, com um ensino distante daquilo que a sociedade moderna exigia.

A expansão retardada e tumultuária da escola (TEIXEIRA, 1977, p.56) acabou por gerar a dissolução do sistema educacional. Ao se expandí-la sem as devidas condições físicas, de qualidade, expandiu-se um equívoco, onde a educação era vista como mero privilégio e não como “um processo de cultivo de cada indivíduo” (TEIXEIRA, 1977, p.57). Seu anacronismo, resultado de uma tentativa de transplante de um modelo europeu, inadequado à sociedade moderna (embora pudesse sê-lo à sociedade tradicional e suas elites dirigentes), e seu retardamento, o Brasil encontrava-se tal como a Europa em 1850, não impediriam sua expansão. Por isso, em 1950, a realidade impunha ao governo brasileiro vencer o desafio democrático 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 do nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais dedicada especialização.

(TEIXEIRA, 1977, p.33)

Estas oportunidades educativas bem como o redirecionamento do ensino eram necessários para a “*plena eclosão de uma cultura*” (TEIXEIRA, 1977, p.40) que, sendo regional — diversas subculturas —, seria unificada pelos propósitos e aspirações de uma civilização científica, racional, moderna e democrática (TEIXEIRA, 1977, p.38), ajustados à nossa realidade e contra as resistências aristocráticas. A unidade nacional seria, então, o “*resultado dinâmico do jogo de forças diversas dentro de um espírito comum*” (TEIXEIRA, 1976, p.332).

Ainda que coubesse à escola, segundo Anísio Teixeira, papel

fundamental na articulação da unidade nacional e de sua correspondente cultura, não caberia a ela dar-lhes o conteúdo. Ao contrário, ela efetivaria o conteúdo dado por outrem, melhor dizendo pelos intelectuais, e administrado pelo Estado. O conhecimento científico é que daria conteúdo à escola e dirigiria decisões, ações, liberdade, pois a centralização dessa direção no Estado ossificaria a cultura. Uma tal direção nasceria no campo do saber, da inteligência, dependentes da autonomia, da liberdade. Assim, *“o mais perfeito esclarecimento das inteligências é o mais eficaz instrumento da unidade nacional e esse esclarecimento só pode ser conseguido no regime de liberdade democrática”* (TEIXEIRA, 1976, p.41).

Por entender que a história do Brasil não produzira — como já indicado — a inteligência necessária à nação, era preciso buscar em outras o *“método de ação”* (TEIXEIRA, 1976, p.46) que lhe permitiria o desenvolvimento para que — diferentemente daquilo que se fizera durante a Colônia e Império, simples transplante cultural — a crise fosse superada em seus vários planos, institucional e social. Segundo Anísio Teixeira, a saída da crise passava por providências no plano escolar: descentralizar a administração, constituir fundos de financiamento; criar conselhos administrativos locais; dar continuidade entre os níveis de ensino; aumentar as horas na escola primária; melhores salários e condições de trabalho; instituir exame de Estado para admissão no 1º e 3º anos do ginásio, 1º colégio, colégio universitário e ensino superior (vestibular); implantar curso superior em dois ciclos e em diferentes níveis; retomar os inquéritos educacionais; rever conteúdos e métodos de ensino e manter o equilíbrio entre liberdade de ensino e controle estatal.

De outro lado, faltaria ao Brasil a organização necessária para tal.

E a organização de que aqui falamos não é a de nenhum plano racionalizante, mas de adaptação de nossas instituições à realidade nacional, para que elas não sejam fictícias nem inadequadas, mas os instrumentos eficazes da solução de nossos realíssimos problemas.

(TEIXEIRA, 1976, p.39)

### 3. Funções da educação escolar e formação do professor em 1930 e 1950

No terreno da função da educação escolar cruzam várias das preocupações de Anísio Teixeira, entre elas os problemas da democracia, da civilização e da cultura, além dos problemas relativos ao desenvolvimento industrial. Não foi sem razão que, nos anos 30, reivindicou para a escola papel destacado nos movimentos revolucionários: *“só assim a escola poderá fazer, ela a Revolução, antes que a façam na rua”* (TEIXEIRA, 1978, p.104). A passagem referida indica o peso dado à escola do ponto de vista de sua centralidade nos eventos que ocorriam no Brasil à época. Anísio Teixeira entendia que essa centralidade derivava do fato de que *“a educação e a sociedade (eram) dois processos fundamentais da vida, que mutuamente se (influenciavam)”* (TEIXEIRA, 1978, p.84), razão pela qual deveria ser uma *“réplica da sociedade renovada”* (TEIXEIRA, 1978, p.37), preparando as crianças para viverem *“uma civilização técnica e dinâmica”* (TEIXEIRA, 1978, p.99).

Justamente porque não poderia estar *“a serviço de nenhuma classe”* (TEIXEIRA, 1953, p.208), como estava a escola tradicional, poderia promover a democracia, principalmente corrigindo *“as injustiças sociais”* (TEIXEIRA, 1953, p.209), regulando *“a distribuição social”* (TEIXEIRA, 1953, p.21) e, ainda, dirigindo o *“progresso humano”* (TEIXEIRA, 1953, p.28). Tais tarefas eram próprias de uma escola voltada a uma *“outra civilização íntegra e harmoniosa”* (TEIXEIRA, 1953, p.25). Pode-se compreender que, para Anísio Teixeira, entre escola e civilização havia uma profunda vinculação, já que era dada à primeira a responsabilidade pela preparação do tipo de homem exigido pela história do país. Dizia Anísio Teixeira:

... logo veremos como as escolas, sejam primárias, secundárias ou superiores, se devem articular dentro do mesmo espírito, para uma preparação de técnicos em todos os graus e ramos, destinados a servir a um período da idade humana de base profundamente científica e caracterização aceitadamente técnica...

(TEIXEIRA, 1953, p.27)

Evidentemente a escola não estaria mais do que respondendo àquilo que a sociedade já era — em setores — isto é, as mudanças econômicas, científicas e tecnológicas operadas no âmbito social apontavam na direção — fatal, digamos assim — de uma cultura e de uma civilização que tanto precisavam dar forma à escola quanto ser massificadas pela escola. O problema, então, não era apenas o de expandir a escola — especialmente a vigente —, mas o de expandi-la dentro de uma outra concepção — moderna —, exigida pelas necessidades reais do Brasil. Para ele, representava *“realmente, uma observação superficial julgar que é a educação que produz a civilização. (...) Os sistemas escolares visam a perpetuar as civilizações já existentes e, possivelmente, aperfeiçoá-las; nunca foram, porém, as causas originárias que as determinaram”* (TEIXEIRA, 1953, p.65).

Na década de 30, entretanto, outras funções se agregariam à escola em razão de estarmos em transição para a democracia, para a sociedade moderna. Vários sinais já haviam despontado nesse sentido, mas não era ainda uma mentalidade generalizada. Isto trazia para a educação escolar funções de *“renovadora, consolidadora e retificadora dos costumes, hábitos e idéias, que se (iam) introduzindo na sociedade para implantação de novos meios de trabalho e novas formas de civilização”* (TEIXEIRA, 1953, p.66) de modo a aparelhar o indivíduo para compreender e orientar-se neste novo ambiente, bem como nele localizar-se de acordo com suas capacidades naturais, educadas e desenvolvidas pela escola. Esta os prepararia para participarem do regime democrático e dele serem *“os guias ou, pelo menos, os colaboradores esclarecidos”* (TEIXEIRA, 1953, p.67).

O rol das funções aqui levantadas era pleiteado para que a escola pudesse renovar-se e, conseqüentemente, reconstruir as relações sociais de modo democrático. Esta civilização cobrava uma organização escolar eficiente e para todos — *“organização e eficiência em massa”* (TEIXEIRA, 1953, p.142), pelo menos no nível elementar, já que alguns países consideravam obrigatório o ensino até 16 ou 18 anos.

Anísio Teixeira entendia que *“a finalidade maior de ensinar a ler, escrever e contar (...) (dominaria), principalmente o período primário, enquanto o intermediário se (ocuparia) de modo especial em desenvolver o uso dessas técnicas e enriquecer a bagagem inte-*

*lectual do aluno*” (TEIXEIRA, 1953, p.157).

Assim, a escola elementar prepararia o indivíduo de modo mais ou menos amplo, ficando com a escola secundária o ensino mais diretamente técnico, onde a personalidade do adolescente seria “libertada” para “todos os tipos de trabalho, inclusive o intelectual” (TEIXEIRA, 1953, p.87), este antes dominante nas escolas secundárias dedicadas à formação das elites intelectuais e preparatórias para o ensino superior. Ambas, escola primária e secundária, deveriam ser articuladas, estabelecendo-se entre elas uma continuidade, bem como entre a escola secundária e o ensino superior, quando fosse possível. Na verdade, trata-se, aqui, da idéia de sistema educacional, cara a Anísio Teixeira. Em uma entrevista ao **O Jornal**, em 8 de junho de 1934, faz referência ao fato de que a constituinte não resolvera eficientemente o problema das esferas administrativas da educação. A experiência anterior expressava o dualismo da gestão — cabia aos Estados e Distrito Federal a responsabilidade para com o ensino primário e o profissional e ao governo federal o ensino secundário propedêutico e o superior, agravado o último pela uniformidade das escolas. O congresso de educação que se realizara em Niterói, por aquela época, também havia indicado como problemática a ausência de um sistema único e flexível e devida a quarenta anos de incúria do governo federal. Contra essa situação lutava Anísio Teixeira e alguns companheiros, por ele eleitos como iniciadores da grande reforma da educação brasileira. Graças a Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, diretores da Instrução Pública no Distrito Federal, que o antecederam, esse trabalho havia sido começado, primeiro prudentemente e depois com mais vigor. Para Anísio Teixeira, *“sentiram esses líderes que, em um país jovem e de pequenas tradições educativas, torna-se possível, por isso mesmo, obra radical de renovação”* (TEIXEIRA, 1953, p.168).

Foi com esse mesmo espírito que o autor assumiu a Diretoria da Instrução Pública, no Distrito Federal. Havia nele e numa parte dos intelectuais que compunham a Associação Brasileira da Educação — criada em 1924 e espécie de fórum de discussões educacionais de onde saíam intelectuais para o aparelho de Estado — forte convicção nos rumos reconstrutores que tomariam a educação e a sociedade, de modo mais generalizado. Anísio Teixeira afirmava que estavam “plenamente conscientes da fase de renovação peda-



gógica em que (iam) entrar” (1953, p.169), o que o levou não só a elaborar uma política educacional com ela consoante, como também a constituir os órgãos administrativos e técnicos que a dariam suporte. De fato, é assim que ele próprio se via como um técnico a serviço da educação e não como um político a serviço fosse do Estado, fosse das elites dominantes: “*O diretor do serviço educacional é, agora, o seu mais modesto operário. O mestre é quem realiza a obra de educação. O diretor é o simples servidor do mestre*” (TEIXEIRA, 1953, p.169).

Sua convicção pode ser também atestada pela avaliação que fez da gestão de seus antecessores e da sua própria: “... *temos consciência de que o progresso foi iniludível na implantação definitiva do espírito da escola progressiva*” (TEIXEIRA, 1953, p.177).

Contribuiria para a implantação desse ideário na escola a vital importância concedida à formação dos professores em suas posições de políticas educacionais. Anísio via nos professores o “*exército de paz*” (1978, p.104) cuja grande aventura democrática seria tentar “*a renovação da Humanidade*” (1978, p.105). Acreditando que o preparo do magistério era uma necessidade de grande escala e urgência, entendia que se devia planejá-la como uma campanha para formar um exército para uma guerra já em andamento (1969, p.240).

Com este pensamento, transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, em 1932, e nele colocou — além de uma escola secundária — uma Escola de Professores, com jardim de infância e escola primária (ou grupo escolar) anexas, de nível universitário, onde se formaria o “*magistério geral e especializado, bem como (o) funcionalismo técnico de educação necessário ao sistema...*” (TEIXEIRA, 1953, p.135), constituindo-se na “*primeira tentativa realizada, no Brasil, para a formação intencional e regular de mestres para a escola progressiva*” (TEIXEIRA, 1953, p.176). Tal encaminhamento era contrário ao que ocorria até então em que os professores eram preparados em escolas secundárias, onde se haviam introduzido “ *cursos de Pedagogia e Psicologia e uma prática nominal de ensino*” (TEIXEIRA, 1969, p.249).

Tendo isso em vista é que elevou — como já dito — a formação do professor ao nível superior, em seguida à escola secundária. Na Escola de Professores — depois Escola de Educação (1935) —

se prepararia o professor do ensino elementar (5 anos) e os seus professores especiais para as várias disciplinas como música, desenho e artes industriais e domésticas, educação física e saúde; ali também se formariam os professores para o curso secundário, ambos os cursos seriam nitidamente profissionais (TEIXEIRA, 1969, p.250). Para Anísio Teixeira

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 exata 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.

(TEIXEIRA, 1953, p.182)

De outro lado, os cursos de formação existentes traziam o equívoco de confundir finalidades culturais com finalidades profissionais, confundindo, em conseqüência, o ensino para o proveito individual com o ensino para o exercício da futura profissão. Esse dualismo, sob a ótica do autor, deveria ser superado, buscando-se *“integrar, o mais intimamente que (fosse) possível, as matérias e as técnicas da sua arte de ensinar”* (1953, p.95), diferenciando-se os programas de acordo com a variedade de professores necessários e com os graus de ensino. Anísio Teixeira entendia que *“O estudo da matéria e o estudo da teoria da educação e dos métodos (deviam) ser perfeitamente integrados, dando-se muito mais relêvo ao ensino da matéria sob o ponto de vista das necessidades do professor e do ensino do que aos cursos gerais de educação”* (TEIXEIRA, 1953, p.95).

Isto não queria dizer que descartasse a formação de natureza geral. Porém, sobre o *“edifício de cultura geral, se (ergueria) o da nova cultura profissional e científica do mestre”* (TEIXEIRA, 1953, p.183), distinta da formação do especialista porque daria especial atenção à difusão, desenvolvimento e progresso da ciência *“por meio do ensino”* (TEIXEIRA, 1953, p.96). O que estava em jogo era uma formação diferente da anterior — destinada aos interesses individuais — que atendessem a *“necessidade do aluno no exercício da sua futura profissão”* (TEIXEIRA, 1953, p.180; 1969, p.253-4).

Foram essas idéias que orientaram a criação, em 1932, da Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1935 incorporada à Universidade do Distrito Federal, sob a denominação de Escola de Educação.

A Escola de Educação recebeu a influência de três vertentes de pensamento: uma alemã, uma anglo-francesa e uma norte-americana. A influência alemã realçava a formação científica e técnica do professor; a francesa e inglesa reforçava uma cultura de natureza acadêmica, moral, geral e profissional e a norte-americana trazia elementos ecléticos para a preparação do mestre. Segundo Anísio Teixeira *“A Escola de Educação (...) valeu-se de todas essas experiências e pautou a sua organização por um critério em que se equilibram as tendências estritamente científicas da Alemanha, as excessivamente práticas da França e da Inglaterra e as tendências ecléticas dos Estados Unidos”* (TEIXEIRA, 1953, p.183).

Segundo o autor, sua proposta conciliava duas idéias básicas, *“estudo das chamadas ciências da educação”* mais *“estudos das matérias que se vão, diretamente, ensinar”* (1953, p.184). O núcleo dessa formação seria, então, *“cursos técnicos de educação”* que se integrariam aos *“cursos de matérias de ensino”* (1953, p.184). Articulando e dando unidade às duas idéias, encontrava-se a prática de ensino porque *“se preparam os mestres, fazendo-os aprender e praticar diretamente as matérias que irão ensinar”* (TEIXEIRA, 1953, p.185), já que o *“magistério é uma arte prática mais do que uma ciência aplicada”* (TEIXEIRA, 1953, p.185-6).

No plano de organização da escola de professores do Distrito Federal *“a prática de ensino (seria), portanto, o centro de sua preparação, a que se (deviam) subordinar, e a que (deviam) servir, todos os demais cursos do programa”* (TEIXEIRA, 1969, p.254), distribuídos em Cursos Técnicos de Educação, de Matérias de Ensino e de Prática de Ensino (TEIXEIRA, 1969, p.258).

O privilégio dado à prática de ensino evidenciava-se na existência, anexos à Escola de Educação, do jardim de infância e da escola primária, cujas funções se assemelhavam a laboratórios (também a escola secundária poderia, eventualmente, prestar-se a isso). Em tais locais existiriam classes experimentais, para aplicação e desenvolvimento de novos métodos, classes de demonstração, para observação do ensino modelo, e classes de prática de ensino, para aplicação dos conhecimentos adquiridos e regência

propriamente dita.

A organização dessa Escola de Educação obedecia, pois, ao peso que se dava à prática de ensino e às demais matérias, constituindo-se ela própria em *“laboratório de experimentação e ensaio”* (TEIXEIRA, 1969, p.251) na formação do professor. Deveria ela possuir uma seção (ou departamento) de Educação, uma de Matérias de Ensino, uma de Prática de Ensino e uma de Artes, cabendo à primeira a coordenação de todas para a harmonia dos cursos de formação do professor. Estes se distribuiriam em cursos de fundamentos profissionais (conhecimentos gerais e preliminares), cursos de conteúdo profissional, específicos (matérias de ensino) e cursos de integração profissional (métodos e técnicas educativas, prática e fundamentos). Todos os cursos seriam dados de acordo com o que exigisse o grau para o qual se formaria o professor, primário ou secundário.

*“As matérias, nas escolas normais, não devem ser ensinadas com o caráter do ensino de nível secundário, nem com o caráter especializado do ensino de nível superior ou universitário, (serão) ensinadas do ponto de vista da profissão do magistério”* (TEIXEIRA, 1969, p.255), encontrando-se graduadas e selecionadas a partir do seu destinatário e a ele dirigidas do ponto de vista dos conteúdos e dos métodos de ensino.

Entendendo o autor que uma Escola de Educação não poderia restringir-se à formação de professores, propôs ainda *“o estudo especializado da Educação, vindo a ser também uma escola de pesquisas educacionais e de cultura superior no ramo”* (TEIXEIRA, 1969, p.252) que, desse modo, deveria constituir-se em pólo de irradiação das ciências da educação através de seu Centro de Pesquisas Educacionais. Ter-se-ia, então, a formação do professor primário, secundário e, posteriormente, a produção de pesquisas e estudos superiores em educação. Em síntese, o que Anísio Teixeira intencionava, com sua proposta, era alimentar e formar a inteligência humana, através do bacharelado, das licenciaturas primária, secundária e superior e da especialização em educação com os conseqüentes estudos pós-graduados, fechando o círculo do sistema escolar, do jardim de infância ao ensino superior.

Fora do sistema escolar, mas a ele vinculado, Anísio Teixeira propunha outras espécies de formação do professor como, por exemplo, os centros de professores e as escolas experimentais. Nos

centros os mestres poderiam estudar, discutir e trocar experiências no sentido de fazer avançar sua prática educativa numa perspectiva renovada. Por sua vez, nas escolas experimentais, como o nome diz, realizar-se-iam experiências relativas às técnicas e métodos da escola progressiva. Certas iniciativas, na expectativa de Anísio Teixeira, se transformariam em “*focos de irradiação do melhor espírito profissional do mestre moderno*” (1953, p.179).

De certa maneira, Anísio Teixeira, na década de 30, realiza, enquanto diretor da Instrução Pública, muitas de suas proposições relativas à educação e à formação de professores, ao mesmo tempo em que tecia críticas ao Estado centralizado, como por exemplo à Reforma Francisco Campos, em 1931, que consolidara o dualismo do sistema educacional no Brasil. O espírito renovador e reconstrutor, em 1930, é vigoroso também em razão do fato de que se percebia como inaugurador, como iniciador de um novo tempo, como instaurador de uma nova era a lutar contra a anterior e contra seus resquícios após 30.

Os acontecimentos de 1935 e 1937 — a chamada intentona comunista e o advento do Estado Novo — abalaram os rumos democráticos da nação, embora economicamente o país tivesse realizado significativas conquistas, sob o ponto de vista de Anísio Teixeira. Ele reconhecia no Brasil um país subdesenvolvido e miserável. Distinto das sociedades afluentes, o país poderia alcançá-las queimando etapas, vista que muitas das condições daquelas sociedades aqui já existiam, como era o caso da própria tecnologia. A mudança iniciada em 1930, e episodicamente na década de 20, era irreversível, já em andamento, a despeito das mazelas da iniquidade social. Frutos desse desenvolvimento eram o encolhimento do planeta, a vizinhança universal, o vislumbre de “*formas internacionais de governo*” (TEIXEIRA, 1977, p.155), a explosão dos conhecimentos e suas conseqüentes mudanças tecnológicas, a dependência do homem de uma cultura consciente para viver neste mundo... Esta realidade punha para o mestre assustadoras responsabilidades.

No plano educacional havia que se resolver o problema, já existente em 30, da universalização da escola, agravado pela complexa tarefa de ministrar a “*a abstrusa cultura científica moderna*” (TEIXEIRA, 1977, p.155), ao lado da de restaurar a harmonia social, para conduzir nossa civilização para um sentido humano. Não se pedia pouco à educação e ao mestre, chamado por Anísio Tei-

xeira de sal da terra, a quem caberia libertar o homem de sua escravidão pois, segundo Aristóteles, citado pelo autor, o homem estava na sociedade mas não era da sociedade (TEIXEIRA, 1977, p.158). Este quadro compunha uma realidade incendiável. As transformações econômicas precipitadas não haviam trazido a estabilidade, gerando a necessidade de redimensionamento das instituições que deviam sustentá-la: o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. Entre todas, a mais viável de ser reformada seria a Escola, que reformaria as outras (TEIXEIRA, 1977a, p.142).

A centralidade da instituição escolar no processo civilizatório permanece, embora Anísio Teixeira a veja ainda portadora de um arcaísmo congênito, que colaborava na produção de uma nação dividida em uma *“massa de ignorantes”* e uma *“elite inflacionada de letrados”* (TEIXEIRA, 1977a, p.83). A nação moderna, marcada por *“uma grande educação comum para 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, 1977a, p.83-4), não se verificara. Sua realização não prescindiria da educação escolar, tendo em vista que inclusive para o voto consciente ganhara importância. O voto adequado adviria de uma massa educada segundo a consciência nacional desejável — ditada pelos intelectuais — e se expressaria na correta escolha dos governantes. O voto universal, conquistado na década de 30, segundo Anísio Teixeira, produzira uma consciência educacional, desencadeando lutas pela expansão do sistema público de ensino, mesmo anacrônico. Esta era uma das formas de que se revestia a participação da população no governo da nação e que demonstrava a capacidade de intervenção do povo através do voto.

A pressão para expansão da escola nos anos 50 exigia a superação de um processo ainda seletivo, onde se mantinha a elite diplomada e a massa ignorante, desaguando a primeira no ensino superior, em busca de diplomas. Anísio Teixeira propunha *“virar pelo avesso a nossa filosofia da educação”* (TEIXEIRA, 1977a, p.85), começando por priorizar a escola primária de cuja universalização dependeria *“a estabilidade, a consolidação do progresso”* (TEIXEIRA, 1977a, p.85) realizado. Depois viriam as escolas média e superior. Uma tal inversão se justificava pela fase em que o Brasil se encontrava, diferente da anterior, por ele unificada, de

produção agrícola. Crescia na industrialização, complexificava-se socialmente, tecnologicizava-se e cobrava um cidadão minimamente escolarizado, com rebatimento tanto no progresso econômico quanto no exercício do voto, considerado um direito democrático. O já aludido dualismo, em vigor desde a Independência e por Campos consolidado, iria progressivamente desaparecer, do ponto de vista legal, com a constituição do sistema escolar sob leis federais, embora com sistemas estaduais de ensino. As Leis Orgânicas de Ensino, entre 1942 e 1943, alteraram a organização anterior onde à elite corresponderia o sistema de cursos secundário acadêmico e superior — sob responsabilidade do governo central e frequentemente privado — e às classes médias emergentes e seus setores inferiores o sistema de escolas primárias e vocacionais — sob responsabilidade dos governos estaduais, majoritariamente público (o povo, segundo Anísio Teixeira, se preparava através do seu trabalho). A nova legislação propunha dois ciclos para o grau secundário — ginásial com 4 anos e colegial, clássico ou científico, com 3 anos —, equiparando a escola normal regional com o ginásio. Nos Institutos de Educação funcionariam escolas normais de 1º e 2º ciclos, jardim de infância, escola primária e secundária e cursos de extensão e aperfeiçoamento. Neles se formariam todos os docentes e técnicos necessários à escola básica. Para Anísio Teixeira, *“Estava, deste modo, dado o passo para a sua descaracterização como curso vocacional de habilitação ao magistério primário. (...) Perde-se a antiga unidade de propósito e a perfeita caracterização de escola vocacional”* (TEIXEIRA, 1977a, p.95).

Este primeiro passo se faria acompanhar de um segundo, quando, em 1950, a Lei 1.821 equipara os cursos secundários e técnicos, tornando a escola normal equivalente a qualquer curso médio. Esta lei habilitava esses cursos a darem acesso ao ensino superior. No caso da escola normal, o acesso era às faculdades de filosofia.

Sob a ótica de Anísio Teixeira, a pressão pela expansão da escola primária e da escola secundária e as alterações introduzidas pela legislação federal mudaram a configuração vocacional das escolas normais, afetando sobremaneira a formação do professor primário, que continuava sob fiscalização e responsabilidade estadual. Por outro lado, tais fatos possibilitaram também sua expansão desordenada, agora incluindo a da iniciativa privada. O quadro do

ensino normal nos anos cinquenta era problemático: escolas privadas de magistério; expansão desorganizada; ensino vocacional descharacterizado; formação de magistério cedendo espaço à preparação acadêmica para o ensino superior... Se desaparecera o dualismo de antes, ficara um sistema de ensino expandido e sem a qualidade necessária à sociedade dos anos 50. A mudança deste quadro encontraria na *“reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério”* (TEIXEIRA, 1977a, p.97) a possibilidade de *“revisão, reforma e correção que se (impunham) para a sua gradual reconstrução”* (TEIXEIRA, 1977a, p.98).

Por acreditar intensamente no papel da escola na reconstrução nacional — que em 50 ainda julgava não realizada e realizável — atribuía ao professor centralidade nessa tarefa. Evidentemente transformadas — radicalmente, segundo ele — as condições de sua formação, especialmente as do professor primário. As propostas que delineou para esta grande reforma educacional, cujo centro era o professor, vieram sempre acompanhadas de um forte senso do social. A reconstrução educacional fazia sentido enquanto articulada a um projeto de grande alcance que atendesse à sociedade, à comunidade. Para tarefa de tal monta, todo o magistério — do primário ao superior — deveria passar por uma nova formação já que

será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio (...), com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica, e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura, que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir.

(TEIXEIRA, 1977a, p.98)

Sua proposta abrangia, portanto, todo o sistema educacional que, operando como sistema do ponto de vista legal, não possuía uma articulação entre os níveis de ensino de modo a propiciar a



formação de seu magistério a partir das necessidades do “*desenvolvimento econômico, social e político*” (TEIXEIRA, 1977a, p.98), finalmente admitida no Brasil. Sua idéia de sistema comportava os graus de ensino mantidos por Municípios, Estados, União — descentralizadamente —, preservando-se as características culturais locais e regionais, mas unificado em torno do mesmo objetivo — nacional — de fazer progredir o Brasil, a exemplo do que ocorrera com os Estados Unidos da América. De certo modo, a unidade dava-se pelo conteúdo, de um lado, e, de outro, pela figura do professor. Vinculava-se a ele a intersecção dos graus de ensino, seja pela reformulação do ensino médio e superior que o formavam, seja pela proposição de que todos os professores deveriam receber formação de nível superior. “*A universidade — com suas atividades imensamente ampliadas — será o centro e a sede de toda essa reorganização, transformada que será na casa de formação dos mestres de todos os níveis e dos quadros técnicos, profissionais e científicos de todo o país*” (TEIXEIRA, 1977a, p.89).

A convicção de que os mestres deveriam ter formação de nível superior alicerçava-se nas tarefas que a ele queria atribuir e que “longe de estar, como tantas outras, em declínio, é tarefa e missão que (estavam) apenas a surgir” (TEIXEIRA, 1977, p.124). Na verdade, a grande tarefa do professor era tornar culto, e consciente de sua cultura, o homem brasileiro. Segundo Anísio Teixeira, “*A nova civilização, (...) em vias de substituir a antiga civilização agrícola (podertia), ainda mais do que esta, ser puramente mecânica e lançar o homem em estados jamais vistos de passividade, ou sua contrapartida, a excitação vazia, somente educação e cultura (poderiam) salvá-lo. A batalha educacional (seria) a grande batalha do dia de amanhã*” (TEIXEIRA, 1977, p.124).

A batalha referida pelo autor era justamente a entrada numa nova fase da civilização industrial, “*com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade conseqüente da sociedade moderna*” (TEIXEIRA, 1977, p.149). Esta nova fase fazia entrar em crise o sistema anterior de formação do professor das escolas elementar e secundária, principalmente, pois viam-se voltados a uma sociedade simples e homogênea. A era da automação, da opulência econômica, dos meios de comunicação poderosos na manipulação das mentes, não poderia coexistir com aquele mestre que formava a

criança a partir, apenas, da transmissão de uma cultura que dominava. A situação do homem estava agravada pelo “*anúncio*”, ou seja, pelos meios de produção da consciência alienada, joguete nas mãos da comunicação, pela dificuldade em conviver com a tecnologia e pela incapacidade de pensar com lucidez e eficiência em sua área de trabalho e em sua vida. Esses graves problemas — mais todos os outros relativos à iniquidade e à democracia — estavam à espera de uma nova escola e de um novo mestre. Tendo que lidar com a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão, o professor primário e secundário seria um “*assessor do estudante, cuja atividade de aprendizagem (devia) guiar, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos*” (TEIXEIRA, 1977, p.156).

Interessante perceber que, para o autor, tal mestre era viável não só porque a realidade o exigia, mas também porque condições para isso já existiam, relativas ao avanço da ciência e da tecnologia. O mestre deveria ser

treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou seja, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico, e a do pensamento das ciências sociais e, com fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não só é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos.

(TEIXEIRA, 1977, p.158)

De que lançaria mão este mestre para realizar seu destino? Do “*cinema como forma descritiva e narrativa e (da) televisão como forma de acesso a mestres maiores que ele*” (TEIXEIRA, 1977, p.159). Desse modo “*o mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos*” (TEIXEIRA, 1977, p.159), ensinando o saber que a tecnologia oriunda da ciência produziu e produziria. As escolas, nessa sistemática, se pareceriam com oficinas, jornais ou estações de televisão e os professores seriam como aqueles seres apaixonados pelo que fazem, como um jornalista, um

bibliotecário...

Se esta era sua visão do ponto de vista do conteúdo da formação dos professores, do ponto de vista do ordenamento do sistema também tinha propostas a fazer. Em uma conferência, em 1956, durante o 1º Congresso Estadual de Educação Primária, na cidade de Ribeirão Preto, propôs um plano nacional quinquenal para a educação primária, onde a escola primária teria 6 anos, sendo os quatro primeiros de ensino elementar e os dois últimos de complementar. Funcionaria seis horas ao dia, durante 240 dias, tendo professores e alunos em período integral. Para o magistério propunha um curso em duas etapas. Uma de nível médio, com 3 anos de extensão, para o início da carreira e uma complementar, com 2 anos, de nível superior, depois ou durante os primeiros 5 anos de estágio probatório na profissão. A formação em nível superior far-se-ia em cursos regulares de férias ou em cursos regulares para os quais o professor se afastaria. Já no nível superior, os cursos e estágios para formação seriam de um a dois anos para o magistério primário, quatro para o secundário e seis para o magistério superior. Anísio Teixeira imaginava que um em cada dez professores, no prazo do plano, teriam formação superior, podendo, então, orientar e supervisionar o trabalho de outros professores. Sugestões desse tipo não pareciam impossíveis de se realizarem porque *“(começava) a surgir a consciência de que a chave para a expansão de educação formal, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político acabou por ser reconhecida, (estava) num grande movimento de formação de professores no nível médio e superior. como base e raiz para a formação do próprio professor primário”* (TEIXEIRA, 1977, p.98).

#### 4. Universidade e intelectuais em 1930 e 1950

Segundo Anísio Teixeira, em qualquer período histórico, vivido por qualquer povo, existem quatro instituições que lhe são indispensáveis: *“a família, o estado, a igreja e a escola”* (TEIXEIRA, 1953, p.98). Entre elas a que gozava de maior autonomia era a escola que *“humanizava e socializava”* o homem, possibilitando a recuperação da história da humanidade, pela recuperação de sua história (assim como das outras instituições).

Conquistando ao longo da história, sob a ótica de Anísio Tei-

xeira, autonomia com relação às determinações sobrevindas das outras esferas, a instituição escolar teria encontrado na forma universitária seu ponto máximo de desenvolvimento em termos de função, ocorrido em torno dos séculos X e XI, quando “*anunciam o florescer da civilização ocidental*” (TEIXEIRA, 1953, p.100) e seu papel de “*órgão supremo de direção intelectual da humanidade*” (TEIXEIRA, 1953, p.100).

Esta característica diretora do pensamento é que possibilitaria a própria constituição do povo já que, ao não existir a universidade, uma nação viveria mais por reflexo de outras e de sua cultura, sem elaborar uma compreensão e civilização que lhe fossem próprias. Anísio Teixeira entendia que “*a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram (era) a história de sua cultura e a história da sua cultura (era), (...), a história das suas Universidades*” (TEIXEIRA, 1953, p.101). A importância a ela atribuída advinha da idéia de que apenas nela o saber pelo saber se operaria, realizando duas grandes inquietações da vida humana: conhecer e aplicar para melhorar, para fazer a vida marchar. Tendo essa visão de universidade, o autor não deixa qualquer dúvida sobre sua posição relativamente ao ensino superior no Brasil, ao modo como se organizou — rudimentar e com escolas isoladas — e à sua função: “*distribuir diplomas honoríficos para ingresso numa das classes privilegiadas do país*” (TEIXEIRA, 1953, p.31), expressão da “*organização rudimentar do nosso aparelho de cultura*” (TEIXEIRA, 1953, p.31).

Foi com o espírito de interesses práticos e profissionais, de cultura desinteressada e de formação intelectual que a Universidade do Distrito Federal foi fundada por Anísio Teixeira, em 1935. Abandonando a idéia de distribuição de diplomas para duas ou três profissões e para obtenção de emprego, a universidade deveria dedicar-se ao “*preparo intelectual do país*” (TEIXEIRA, 1953, p.105) e à “*busca eterna da verdade*” (1953, p.107). De certo modo, a autor atribui à universidade maior importância que à escola elementar e secundária, porque dela derivaria o adequado preparo dos profissionais que atuariam nos níveis anteriores. Isto porque possuía a missão de “*coordenar a irradiação do pensamento*” (TEIXEIRA, 1953, p.103), “*a vida espiritual do Brasil*” (1953, p.106). Nela teriam lugar as várias escolas — de educação, de ciência, de filosofia e letras, de economia e direito — e os institutos

de artes, onde se desenvolveria o saber e de onde se difundiria a ciência, a literatura e a filosofia.

Se o sistema de educação básica deveria formar cada um para que, de posse de suas habilidades, percorresse todo o sistema educacional, tornando possível a seleção das maiores inteligências — inclusive das que teriam acesso ao ensino superior —, a universidade formaria o quadro intelectual mais avançado do país, que articularia a cultura nacional formando a própria inteligência e profissionais especializados nas várias áreas do conhecimento e das ocupações. A formação de intelectuais era uma demanda brasileira em razão da ausência de quadros que formassem quadros. Para Anísio Teixeira, não tínhamos, à época, “*os homens nacionais com que se (pudessem) substituir os elementos alienígenas, que ocupam os lugares deixados vagos pela nossa ignorância*” (TEIXEIRA, 1953, p.31). A ausência de intelectuais dever-se-ia a uma herança cultural — negada ou pouco considerada — pobre, ao atraso social e ao agrarismo político. Se existiam, não estavam comprometidos com a sociedade moderna e a reconstrução nacional. Justamente de intelectuais modernos é que deveria “*partir a inspiração, o desenvolvimento e o progresso não só da ciência, como ainda das artes, da poesia, da filosofia*” (TEIXEIRA, 1953, p.27).

O intelectual seria, portanto, um criador, nos vários campos da inteligência, a “*dar matiz e característica especial às aspirações humanas que são universais, mas têm seu localismo*” (TEIXEIRA, 1953, p.227). Ele conjugaria a universalidade da inteligência e da cultura ao mesmo tempo em que preservaria um certo regionalismo. Assim, “*as aspirações humanas podem ser comuns a um e outro povo, mas o — genius loci — dará a cada uma delas matiz e característica especial*” (TEIXEIRA, 1953, p.227).

Na perspectiva, pois, do autor não havia como fugir da idéia universal de democracia, válida para qualquer país, nem da de civilização moderna, com base na ciência, adaptadas, contudo, à índole brasileira e às condições objetivas locais, sendo estas tarefas propostas para a universidade e ao intelectual, inexistente em razão do “*nosso famigerado antropofagismo político e mental, consequência mais grave do nosso nomadismo intelectual, do nosso isolamento espiritual e dos nossos processos indígenas de estudo e formação mental*” (TEIXEIRA, 1953, p.106). Tal era a herança legada à década de 30. Os intelectuais que ali começariam a se for-

mar teriam pela frente a hercúlea tarefa de, em conjunto, em colaboração, em cooperação, em solidariedade, promover a reconstrução nacional, produzindo uma cultura cujo grande valor era a comunidade, “*governada por um espírito comum e comuns ideais*”. Percebe-se em Anísio Teixeira a exigência de que os dirigentes sejam intelectuais, pois que esta seria condição para o avanço da sociedade, movido por visões científicas e técnicas e não por interesses de classe.

Situada na “*encruzilhada do presente*”, à universidade restaria, para ser chamada assim, combater o reacionarismo matusalênico, muitas vezes recheado de críticas anti-comunistas, transformando-se na mansão da liberdade e da cultura. Por estas razões, Anísio Teixeira advoga para a universidade também a preparação do magistério, primário e secundário, embora não o trate propriamente como intelectual. Mas nela se formariam os profissionais, os professores de todo o magistério e os intelectuais, os estudiosos dos vários campos do saber, inclusive o da educação. Esta era a pretensão da Universidade do Distrito Federal que, através de sua Escola de Educação, visava preparar os professores do ensino primário e secundário, bem como, pelo seu Centro de Pesquisas Educacionais, produzir pesquisa na área das ciências da educação. No caso específico da educação, Anísio Teixeira entendia que as faculdades de educação, de letras e de ciências deveriam ser instaladas não apenas para o processamento da formação de todo o magistério — revista —, mas também para, em cursos de pós-graduação, produzir a pesquisa em educação e o pensamento mais avançado na área. Embora conferisse às universidades, particularmente às faculdades de filosofia, ciências e letras, papel preponderante na formação para o magistério, não era obra de pedagogos a grande reconstrução nacional. Era, sim, “*obra eminentemente política para a qual devem contribuir todos os homens de pensamento que dirigem, de fato, a sociedade*” (TEIXEIRA, 1953, p.210).

Faltando a instituição universitária e os quadros intelectuais, a saída do impasse, para Anísio Teixeira, seria “*lançar mão dos recursos estrangeiros para a formação dos nossos especialistas, nossos técnicos e nossos professores*” (TEIXEIRA, 1953, p.31). Era mesmo uma necessidade imperiosa, pois que o existente não dava condições para a evolução do conhecimento, da ciência, da inteligência. Diante de quadros intelectuais dirigentes inexistentes

ou portadores das qualidades próprias às elites agrárias, não era aplicável a mesma avaliação ao grupo renovador — guardadas as diferenças internas —, por Anísio Teixeira considerado a parte lúcida e culta que, em meio à tradição, conseguira formular a proposta — racional e científica — da reconstrução social brasileira. Originara-se deste ideário a fundação das duas universidades brasileiras — a USP em 1934 e a UDF em 1935 — dignas desse nome.

Entre 1930 e 1950 muitos fatos ocorreriam com relação à universidade brasileira. Um deles foi o fechamento da UDF, em 1937; outro foi a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. O encerramento da experiência universitária da UDF e a instituição do sistema universitário por agregação de faculdades — medicina, direito, engenharia — e inclusão das faculdades de filosofia, ciências e letras acaba por deixar permanecer um ensino superior acadêmico sob uma máscara profissionalizante. O ímpeto construtivo verificado nos anos 30, expresso pela UDF, pelo Estatuto e pela vinda de professores estrangeiros para São Paulo e Rio de Janeiro, fora hostilizado pelo Estado Novo que legara à década de 50 um ensino facilitado, multiplicado, dissolvido, com o objetivo quase exclusivo de preencher cargos públicos e ocupações no setor produtivo, ambos pouco exigentes. Para Anísio Teixeira, o ensino superior tornara-se mais uma busca de prestígio do que de eficiência e, mesmo assim, sua expansão havia sido incoercível, como no secundário, formando quadros em número superior às condições de absorção pelo mercado e de remuneração.

A missão da universidade não se realizara. Não criara no país a inteligência esclarecida, “*o mais eficaz instrumento da unidade nacional e esse esclarecimento só pode ser conseguido no regime de liberdade democrática...*” (TEIXEIRA, 1976, p.341). A universidade brasileira — jovem irmã das grandes universidades mundiais — não possuía a história das outras, mas tinha contemporaneamente a mesma tarefa de fazer progredir a humanidade e a cultura. Sua história assentava-se sobre o próprio desenvolvimento da liberdade humana e a necessidade de sua ordenação. A organização da vida humana e a busca da realização de suas aspirações dependeriam de idéias institucionalizadas. A forma universitária constituída na Idade Média, caudatária da “*tradição de erudição trazida da escola alexandrina*” (TEIXEIRA, 1977, p.139), institucionalizou um modo de lidar com os “*objetivos e interesses do*

*pensamento humano*” (TEIXEIRA, 1977, p.139), tomado como “uma necessidade da liberdade humana” (1977, p.39), que fora fundamental para o desenvolvimento do Estado Moderno. Na opinião de Anísio Teixeira, esta teria sido uma razão da sobrevivência da universidade na Europa. Razão também pela qual havia “*a necessidade de transformá-la, em definitivo, na instituição básica do progresso humano, no mundo contemporâneo, estendendo os seus efeitos por todos os níveis da cultura*” (TEIXEIRA, 1977, p.39).

De outro lado, Anísio Teixeira pensava numa universidade que fosse livre de liames — fosse com a Igreja, fosse com o Estado, fosse com a corporação dos professores —, independente e autônoma. Condição mediante a qual se poderia configurar como matriz da sociedade contemporânea que, pela guarda, transmissão e promoção do saber e da experiência, atuaria sobre as outras instituições — inclusive o Estado — e não a elas se subordinaria. Apenas assim poderia promover o progresso, o saber, a sociedade moderna. Segundo o autor

as universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a suprema virtude do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. E para isso precisam de viver em uma atmosfera de autonomia e estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. (...) Elas não são, com efeito, apenas instituições de ensino e de pesquisa, mas sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão.

(TEIXEIRA, 1977, p.143)

Ao se constituir nesta espécie de instituição, a universidade seria a mais alta comunidade humana. Certamente, esta instituição não existia no Brasil, com exceções em São Paulo e Rio de Janeiro. Segundo Anísio Teixeira, os portugueses sempre se recusaram a transplantar a universidade de Portugal para o Brasil, talvez por sabedoria. Chegou-se, então, à independência sem escolas superiores e sem imprensa, formando-se nossos intelectuais na Europa. A “*introdução do ensino superior e a criação das instituições superiores de cultura, características da autonomia intelectual*” (TEIXEIRA, 1976, p.293) durante o período monárquico significara o começo



de um sistema educacional que pudesse ser chamado de brasileiro. Embora formasse a elite secular, isto havia levado à formação dos brasileiros em nossa terra, nas escolas superiores profissionais existentes na capital, no Recife, na Bahia e em São Paulo. Os intelectuais formavam-se inicialmente nas escolas de Direito, nutridos por idéias européias que não chegaram a atuar por meio de instituições, motivo pelo qual não vingaram, como havia sido o caso da idéia democrática. Anísio Teixeira afirmava que foi esta elite que dominou a nação até os anos 30, mantendo-a nos limites do agrarismo econômico e político e dando ao ensino superior um caráter “*eminentemente intelectualista e universalista. Apesar das escolas superiores serem escolas profissionais, fugiam de oferecer currículos de saber ou ciência aplicada e se estendiam em programas de cultura geral e enciclopédica, não só em direito como em medicina e até em engenharia*” (TEIXEIRA, 1976, p.299).

Entre esse período e os anos 50, Anísio Teixeira observa que o ensino superior — já sob forma universitária — foi se transformando em objeto do desejo das classes médias, que nele viam chances de acesso às elites e nele ingressavam mais por sobrevivência à eliminação dos níveis escolares anteriores do que por méritos especiais. Tal processo lembrava ao autor “*o do mandarinato chinês, no sentido em que todo o sistema funciona para a produção dessa pequena classe privilegiada de graduados de nível superior, em sua maior parte embebidos de hedonismo e, supostamente, de saber*” (TEIXEIRA, 1976, p.306).

De outro lado, havíamos sido, sob sua ótica, “*algo de inautêntico, de fictício, confundindo a nação com a sua burocracia e as suas leis inexecutáveis, umas, e impeditivas do progresso, outras*” (TEIXEIRA, 1976, p.57). Contra essa herança propunha mudanças no ensino superior, vista que esse participaria da readaptação institucional do país na condição de condutor, pois à universidade caberia formar verdadeiras e autênticas elites, desenvolvendo os mais capazes, saídos do sistema fundamental, comum e popular de educação. Isto conferiria às elites novas qualidades, tendo em vista que não o seria por privilégios de classe, mas por méritos largamente avaliados e reconhecidos.

Não que não existisse qualquer vida inteligente no país. Na verdade, ela passara por uma fase de introspecção, análise e crítica entre os anos 20 e 50, da qual resultara “*o que há de lúcido na men-*

*talidade nova do Brasil*” (TEIXEIRA, 1976, p.135). Nesta mentalidade, a idéia de democracia era essencial e fundava-se no “*espírito de unificação e de destruição dos dualismos intelectuais*” (TEIXEIRA, 1976, p.72), encobridores dos dualismos sociais. Só aparentemente este grau de ensino seria desinteressado, pois que se desejava que, através da confiança na razão, conduzisse pacificamente a vida humana, a introdução do Brasil na civilização industrial e democrática e a construção de uma cultura brasileira. Diferentemente dos anos 30, Anísio Teixeira entendia que não se poderia

encomendar a nova cultura de que precisamos. Ela terá que vir como resultado de uma consciência mais aguda e mais inspirada do curso mesmo dos acontecimentos. E a universidade, especialmente, e, em rigor, toda a educação deverão esforçar-se por ajudar a trazer à luz o novo estado de espírito e a nova interpretação da vida, necessária para as novas condições, novas contingências e novos progressos.

(TEIXEIRA, 1977, p.145)

Dentro dessa perspectiva, Anísio Teixeira promovia uma estreita vinculação entre a superioridade dos fins universitários e as demandas objetivas da realidade. De fato, esta realidade deveria ser conformada pela cultura a ser produzida no interior daquela instituição e massificada. Mais que isso, ela “*se (constituiria) a própria consciência nacional*” (TEIXEIRA, 1977, p.146). Tal propósito — e seus derivados — a ela se apresentava porque o avanço do método científico não lograra êxito total sobre o processo econômico e quase nenhum sobre a vida social. Assim sendo, o desenvolvimento técnico e científico da universidade seria condição sem a qual não ocorreria o desenvolvimento nacional, de cuja ausência se ressentiam as massas, intuindo, segundo Anísio Teixeira, que poderiam chegar a uma vida decente e significativa neste planeta. A urgência posta pelo “*sussurrar das massas*” e pelo progresso nacional não deveria ser intimidadora, já que não geraria desequilíbrios se, pela razão, se chegasse à tolerância e à moderação.

À tendência, por ele observada, de escolas superiores com regime de tempo parcial para professores e alunos, com mestres eminentes em cultura geral, configuradas como academias de cultura do espírito, ornamentais, divagantes, verbalísticas — com algumas

exceções nas faculdades de direito, medicina e engenharia —, pouco dispendiosas e em expansão, deveria contrapor-se um outro modelo universitário. Este outro modelo partiria de algumas premissas como, por exemplo, ser financiado pelas famílias. Para Anísio Teixeira não parecia “*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*” (TEIXEIRA, 1976, p.103).

A expansão também deveria ser organizada por prioridades. Primeiramente, as escolas de engenharia e os estudos científicos seriam organizados em tempo integral, abrindo, a partir das várias funções criadas, a possibilidade de os alunos trabalharem na universidade e poderem se manter na escola. Outra mudança importante referia-se ao fato de que as universidades, até então, mantinham-se sob controle federal — dando ensino público para as classes de lazer —, sendo muito mais um “*ritual para a consagração pomposa do diploma e da graduação*” (TEIXEIRA, 1977a, p.86), emitindo cultura por decreto. O governo federal, segundo Anísio Teixeira, impunha padrões rígidos e uniformes; no entanto, sob inspiração européia inadequada aos nossos padrões, a universidade acabara por se degradar. A tendência à federalização não necessariamente superaria o conflito entre padrões legais e realidade cultural. Embora entendesse que a União deveria cumprir papel supletivo e ao Estado caberia a responsabilidade pela Universidade, isto não significava a sua dependência em relação aos poderes públicos. Defendia o ensino superior livre, “*isto é, com o mínimo de imposição externa, sujeitos os seus resultados ao controle de exames de estado*” (TEIXEIRA, 1976, p.74).

À lei caberia fixar objetivos e condições mais gerais e exteriores à universidade. Já os processos, currículos e condições de ensino — objetivos internos — deveriam ser determinados por professores e especialistas do ensino, consoantes à “*grande tarefa de construção da cultura brasileira, a flor mais alta da sua civilização*” (TEIXEIRA, 1976, p.46) e contra as ainda existentes resistências aristocráticas.

A qualidade do ensino superior encontraria em sua autonomia ingrediente essencial, reservando-se ao Conselho Universitário o poder deliberativo e ao Reitor poderes executivos e disciplinares. O

governo federal poderia estabelecer suas regras gerais de funcionamento, mas o ensino seria livre, pois a lei não poderia decidir em questões de saber ou de consciência profissional.

Definindo o conteúdo e a missão da universidade brasileira e colocadas suas premissas iniciais de mudança, Anísio Teixeira propõe, para conter a dissolução educacional, uma organização do ensino superior que contemplasse estágios de cultura geral superior e de cultura profissional especializada. O ensino superior se dividiria em cursos básicos, profissionais, especializados e de doutorado, mantendo cada escola apenas aqueles para os quais demonstrasse condições apropriadas. As escolas seriam, pois, heterogêneas e teriam de submeter-se a procedimentos avaliatórios, mediante os quais seriam classificadas. Seus diplomas valeriam como presunção de preparo a ser verificada pelas organizações profissionais, após o que as licenças profissionais seriam concedidas.

O primeiro grau a ser conferido aos seus estudantes seria o de bacharel, sem direito ao exercício profissional. Após esse, seguir-se-ia o curso profissionalizante propriamente dito, ficando assegurado o exercício profissional mediante o exame de estado já referido, também indispensável para o acesso ao ensino superior. Medidas como essas elevariam o nível do ensino e ainda conteriam sua desenfreada expansão. Assim, algumas unidades encarregar-se-iam dos cursos básicos e seus alunos, caso desejassem continuar os estudos, se deslocariam para outra escola, profissionalizante, ou outro local. Para quem demonstrasse aptidões, mas não tivesse recursos, o Estado ou entidades privadas poderiam conceder bolsas de estudos.

Esta universidade não seria para todos. A escola primária seria comum, para todos. À universidade deveriam dedicar-se os que optassem por uma vida de estudos ou os que pudessem fazer formação profissional em nível superior, ambos examinados devidamente. Por esta razão, este grau de ensino deveria *ser "severo, exigindo devotamento integral e só permitindo o trabalho na própria universidade"* (TEIXEIRA, 1977a, p.87).

De outro lado, as novas funções propostas exigiam uma escola de estudos pós-graduados, onde se formariam os cientistas e os professores, sendo também a grande difusora da nova cultura geral exigida pelo Brasil dos anos 50. Na verdade, essa talvez fosse a mudança mais substantiva proposta e já presente, em 1930, no seu

projeto de Escola de Educação:

Com esta nova função dominante, sem perder as suas preocupações pela formação dos profissionais liberais e pelas novas ocupações de caráter técnico e científico da sociedade em via de modernização, a universidade teria de fazer-se a instituição de formação dos seus próprios professores e dos professores das escolas secundárias e das escolas normais para a grande expansão e conseqüente mudança, radical mudança, do sistema educacional.

(1977a, p.99)

Transfere também a ela a incumbência, antes do MEC, de *“estudo e (...) crítica aos sistemas escolares em expansão, a formação em massa dos professores necessários para conduzir a reformulação do ensino médio, e dos professores do ensino normal para a preparação em grande número do professor primário”* (TEIXEIRA, 1977a, p.99).

O problema da formação do magistério pela universidade já figurava como preocupação de Anísio Teixeira, na década de 30. Naquele momento, além da Escola de Educação por ele proposta, buscara-se resolvê-lo com as faculdades de filosofia, ciências e letras. Tinham elas o duplo propósito de *“preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral”* (TEIXEIRA, 1977a, p.99). No entanto, estas faculdades secundarizaram a formação do magistério secundário, além de lhe terem imprimido marcas acadêmicas e não o espírito vocacional próprio da escola moderna. No caso específico dos cursos normais, seus professores foram preparados para as disciplinas pedagógicas.

Desse modo, seu desenvolvimento viu-se demarcado pelo afastamento do estudo das questões referentes ao magistério, primário e secundário, dedicando-se mais ao próprio ensino superior do que à cultura prática ou à cultura vocacional. Segundo Anísio Teixeira, não sem razão os departamentos de educação, nessas faculdades, não possuíam prestígio, também porque eram os menos acadêmicos.

Este raciocínio levava Anísio Teixeira a propor transforma-

ções profundas nas faculdades através de currículos especiais para a preparação dos professores do 1º e 2º cidos do secundário e “*pela criação da escola pós-graduada de educação para a formação pedagógica, após os cursos de bacharelado do professor, já para os cursos médios, já para as escolas normais*” (TEIXEIRA, 1977a, p.101).

A idéia de formação do especialista em educação em nível pós-graduado e após o bacharelado em áreas profissionais específicas acompanha o autor desde a década de 30. No entanto, no fim dos anos 50, parece refluir da posição, defendida com vigor nos anos 30, de que a formação do professor primário deveria dar-se em nível superior, buscando assegurar, contudo, que a formação do professor de escolas normais ali se realizasse (TEIXEIRA, 1977a, p.102).

Ao lado, pois, de uma reconceptualização da universidade — a ser transformada em local de formação profissional, de produção de ciência e tecnologia, de estudos pós-graduados e de formação do professor — o autor se preocupava com a faculdade de filosofia que não reunia condições, como já dito, para a formação do magistério secundário e das escolas normais dentro dos requisitos de cultura, comum preparo para o trabalho de nível médio e de acesso à universidade, infundindo nestes o caráter de cultura prática e vocacional.

Ao longo dos anos, entre 1930 e 1950, Anísio Teixeira foi atribuindo ao professor novas funções, na verdade, velhas, já que caberia a ele a vanguarda das mudanças sociais pela difusão da mentalidade industrial moderna e democrática. Agregava-se à tradicional função de transmissor de conhecimentos as de popularizar a cultura comum, integrar os conhecimento e conter a explosão social provocada pelo desejo de ascensão das classes populares que gerava uma desagregação social. Ao professor caberia preparar o brasileiro comum para o progresso da ciência e da técnica, pois sua ausência é que levava à subversão. “*O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no país*” (TEIXEIRA, 1976, p.146) afirmava Anísio Teixeira. Talvez por essa razão a formação dos intelectuais, que produziriam uma ciência de educação correspondente aos anseios desenvolvimentistas nacionais, e a formação dos professores, seus lídimos difusores, pontificassem em sua obra como problemas prioritariamente relevantes para ele,

como pensador e como técnico do aparelho de Estado destinado a resolvê-lo.

## Referências bibliográficas

- TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1953. 236p.
- \_\_\_\_\_. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Nacional, 1956.
- \_\_\_\_\_. Porque especialistas de educação? *Educação e Ciências Sociais*, v.3, n.7, abr. 1958.
- \_\_\_\_\_. *Educação é um direito*. São Paulo: Nacional, 1967, 166p. Biblioteca de Educação, Ciência e Cultura, v.7.
- \_\_\_\_\_. Natureza e função da administração escolar. *Administração Escolar*, Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar, Brasília, ANPAE, p.11-17, 1968.
- \_\_\_\_\_. Escolas de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.51, n.114, p.239-259, abr./jun. 1969.
- \_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976, 384p. Atualidades Pedagógicas, v.132.
- \_\_\_\_\_. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977, 245p.
- \_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977a, 231p. Atualidades Pedagógicas, v.130.
- \_\_\_\_\_. *Pequena introdução à filosofia da educação*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

