

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P925 Premissas para o desenvolvimento humano através da educação
[recurso eletrônico] : avanços e possibilidades / Organizadora
Cláudia Neves. – Curitiba, PR: Artemis, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-01-9

DOI: 10.37572/EdArt_019230520

1. Educação – Filosofia. 2. Desenvolvimento humano. 3. Prática
de ensino. I. Neves, Cláudia.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Premissas para o Desenvolvimento Humano através da Educação: Avanços e Possibilidades é uma publicação que pretende demonstrar o trabalho de vários autores que, a partir de um conjunto de perspectivas diversas, procuram refletir e problematizar o papel da educação, os seus limites e possibilidades, enquanto parte integrante da sociedade atual. O papel da Educação a partir de uma multiplicidade de olhares conduz-nos a evidenciar a sua importância enquanto fator primordial do Desenvolvimento Humano, entendido enquanto processo coletivo e individual, potenciador da construção de sociedades integradoras e inclusivas. Esta publicação convida, assim, à reflexão sobre os limites e potencialidades da educação no desenvolvimento das sociedades, a partir de uma multiplicidade de perspectivas e níveis de análise em torno de temáticas diversas.

Do ponto de vista da estrutura editorial a publicação encontra-se dividida em catorze capítulos organizados em duas grandes temáticas. Numa primeira temática temos um conjunto de artigos que procura analisar as principais *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*. A segunda temática enquadra um conjunto de textos que procuram analisar movimentos que indiciam *A emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*.

Na temática sobre *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*, o primeiro capítulo é da autoria de Victor Rodrigues de Almeida que nos oferece uma proposta de análise da escola como extensão da sociedade na qual se insere. Partindo de um conjunto de discussões em torno do ideário fascista no contexto escolar, este autor argumenta que algumas propostas políticas e jurídicas podem limitar o espaço democrático e reflexivo da escola enquanto lugar de desenvolvimento e diálogo democrático. O segundo capítulo da autoria de Cláudia Neves analisa a evolução das sociedades e o papel da educação nos modelos de desenvolvimento. A partir de uma análise crítica do papel da educação a autora destaca os efeitos diretos e indiretos que hoje em dia têm repercussão na educação questionando os mecanismos de regulação atuais e a tendência para a construção de uma agenda global mundial para a educação. Tendo como principal foco as universidades comunitárias regionais, Cristina Fioreze oferece-nos um texto (capítulo três) onde reflete sobre as perspectivas e os valores que orientam o ensino nestas universidades no âmbito de um contexto global de pressões económicas e competitividade, demonstrando a coexistência de movimentos alinhados com os ideais capitalistas e movimentos contrários que preservam o valor da educação como bem público. O quarto capítulo, da autoria de Adryssa Bringel Dutra, Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento, Pablo Severiano Benevides e Valdir Barbosa Lima Neto, analisa as configurações da Teoria do Capital Humano e a sua reconfiguração para o Neoliberalismo na

educação. Com base num conjunto de reflexões este autor aponta críticas ao discurso empresarial que se contaminado a educação e estabelece um conjunto de relações entre a Teoria do Capital Humano, o Neoliberalismo e a Educação. Esta primeira parte termina com o artigo de Rodrigo Marcos de Jesus que a partir dos contributos da Filosofia da Educação no pensamento de Anísio Teixeira identifica os principais dualismos entre a educação e a sociedade e os seus impactos na realidade brasileira.

Na segunda temática reuniram-se um conjunto de artigos que exploram a *emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*. Nesta segunda parte, o primeiro capítulo é da autoria de Eduardo Santos e Manuel Tavares, que analisa as características de duas universidades federais brasileiras entendidas como propostas transgressoras relativamente aos modelos universitários tradicionais. A sua análise aponta para a emergência de movimentos de reconfiguração do ensino superior brasileiro que perspectivam a educação popular como uma educação inclusiva nas suas matrizes institucionais e curriculares. O segundo capítulo, escrito por Djane Oliveira de Brito, analisa a relevância social do projeto LOGOS e a Universidade Aberta do Brasil e os impactos que tiveram na realidade educacional brasileira. A autora conclui que estes projetos tiveram uma enorme importância para a formação de professores brasileiros, em particular, aqueles cujas condições a partida não permitiam aceder facilmente a processos de profissionalização. O texto de Tamires Guedes dos Santos configura o quarto capítulo e apresenta-nos uma análise do ensino da Língua Portuguesa a partir da Filosofia da Diferença, questionando a gramática como forma padrão de ensino da língua portuguesa. Neste seu texto propõe explorar outras possibilidades a partir da reflexão sobre as suas práticas e as práticas de colegas docentes nesta área. O quinto capítulo diz respeito ao antagonismo pedagógico no ensino da música com base numa análise desde o século XVIII. É da autoria de Ricardo Henrique Serrão que, a partir de uma perspectiva histórica, aponta algumas críticas ao modelo tradicional de ensino da música. O quinto capítulo foi escrito por Roseni de Lima Ferreira onde explora uma proposta de prática pedagógica baseada em experiências e vivências das crianças, tendo em vista a educação autónoma, para a cidadania a partir do brincar. Explorando as interseções entre o real e o imaginário esta proposta explora o sentimento de partilha e desenvolvimento integral da criança. Simone Mara Dulz e Maria Selma Grosch são autoras do sexto capítulo sobre formação continuada de professores na educação profissional. A partir os movimentos de migração de profissionais liberais para a educação profissionalizante a autora problematiza a necessidade de formação continuada destes profissionais no sentido de os dotar de

uma consciência crítica e de uma compreensão da realidade educativa. O artigo de Luciane Spanhol Bordignon e Eliara Zavieruka Levinski nos mostra um estudo sobre as aulas públicas como prática acadêmica e as suas contribuições na interlocução com a escola pública. A partir de uma reflexão teórico-contextual a autora identifica vários argumentos sobre esta dinâmica assumindo as aulas públicas como parte de um compromisso social das universidades comunitárias. Terminamos esta publicação com dois textos da autoria de Patrícia Duarte de Brito que nos propõem, primeiramente, um olhar sobre as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação em espaços não escolares e, por último, uma exploração de estratégias pedagógicas para estimular a leitura das crianças em ambientes escolares.

SUMÁRIO

TENSÕES E AMBIGUIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CAPÍTULO 1 1

A ASCENSÃO DO IDEÁRIO FACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: AS DISCUSSÕES POLÍTICAS EM SALA DE AULA (2014 – 2018)

[Victor Rodrigues de Almeida](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305201

CAPÍTULO 2 11

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DOS ESTADOS: EFEITOS DIRETOS E INDIRETOS NA ESFERA EDUCACIONAL

[Cláudia Susana Coelho Neves](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305202

CAPÍTULO 3 24

OS TENSIONAMENTOS NO ENSINO SOB O REGIME DO CAPITALISMO ACADÊMICO NA NOVA ECONOMIA: O CASO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS

[Cristina Fioreze](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305203

CAPÍTULO 4 42

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

[Adryssa Bringel Dutra](#)

[Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento](#)

[Pablo Severiano Benevides](#)

[Valdir Barbosa Lima Neto](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305204

CAPÍTULO 5 54

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

[Rodrigo Marcos de Jesus](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305205

A EMERGÊNCIA DE MOVIMENTOS DE REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PÚBLICA E DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 6 80

DESAFIOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DE DUAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

[Eduardo Santos](#)

[Manuel Tavares](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305206

CAPÍTULO 7	102
O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES	
Djane Oliveira de Brito	
DOI 10.37572/EdArt_0192305207	
CAPÍTULO 8	113
PARA ALÉM DA GRAMÁTICA: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	
Tamires Guedes dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_0192305208	
CAPÍTULO 9	123
ANTAGONISMO PEDAGÓGICO ENTRE PRÁXIS MUSICAIS DOS SÉCULOS XVIII E XIX: DA MÚSICA POÉTICA À ÉCOLE DE MÉCANISME	
Ricardo Henrique Serrão	
DOI 10.37572/EdArt_0192305209	
CAPÍTULO 10	140
O REAL E O IMAGINÁRIO NO MUNDO DE FANTASIAS, MECANISMOS PARA APRENDER BRINCANDO	
Roseni de Lima Ferreira	
DOI 10.37572/EdArt_01923052010	
CAPÍTULO 11	145
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL	
Simone Mara Dulz	
Maria Selma Grosch	
DOI 10.37572/EdArt_01923052011	
CAPÍTULO 12	154
AULA PÚBLICA: COMPROMISSO E INTERLOCUÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA	
Luciane Spanhol Bordignon	
Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.37572/EdArt_01923052012	
CAPÍTULO 13	161
A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES PARA A AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DOS BENS ARTÍSTICO-CULTURAIS	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052013	
CAPÍTULO 14	175
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MOTIVAÇÃO À LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052014	
SOBRE A ORGANIZADORA	192
ÍNDICE REMISSIVO	193

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão: 24/04/2020

Rodrigo Marcos de Jesus

Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT
Cuiabá-MT

<http://lattes.cnpq.br/3723301504388195>

RESUMO: O artigo apresenta uma visão de conjunto da filosofia da educação de Anísio Teixeira com ênfase no período dos anos 1950 e 1960. Destaca a crítica anisiana aos dualismos no conhecimento, na sociedade e na educação e suas respostas aos problemas levantados pela realidade brasileira. Expõe o objetivo de uma educação para democracia no Brasil salientando as relações entre democracia e educação e a proposta de uma educação comum pública. Ao final faz breves apontamentos e indicam-se fontes para pesquisa do pensamento do filósofo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Dualismo. Democracia. Escola comum pública.

ANÍSIO TEIXEIRA'S THOUGHT

ABSTRACT: The article presents an overview

of the philosophy of education by Anísio Teixeira with an emphasis on the period of the 1950s and 1960s. The text highlights Anísio's criticism of dualisms in knowledge, society and education and their responses to the problems raised by the Brazilian reality. Exposes the objective of education for democracy in Brazil, highlighting the relationship between democracy and education and the proposal for a common public education. At the end, brief notes are made and sources are indicated for researching the philosopher's thought.

KEYWORDS: Education. Dualism. Democracy. Public common school.

1. INTRODUÇÃO

A leitura das obras de Anísio Teixeira produz uma sensação estranha. Um prazer intelectual por encontrar um amigo de pensamento, alguém com quem compartilhamos ideias, sentimentos e projetos comuns. E também um certo desespero político, por perceber a atualidade de críticas e propostas educacionais elaboradas a mais de meio século. Alegria do encontro e tristeza da realidade histórica. Mas, sobretudo: provocação. Anísio é um autor que ainda nos provoca porque nos obriga a pensar os fundamentos e o sentido

da educação numa sociedade que se pretenda democrática. Percorrer a traços largos esse pensamento será o propósito deste texto que não se pretende mais do que um convite ao conhecimento de um autor pouquíssimo estudado nos cursos de filosofia do país e mesmo nas faculdades de educação. Enfocarei o pensamento de Anísio destacando sua crítica aos dualismos no conhecimento, na sociedade, na educação escolar e suas respostas aos problemas levantados pela realidade brasileira. Assim teremos uma visão de conjunto de sua filosofia da educação, com ênfase no período dos anos 1950 e 1960. Depois apontarei dois aspectos da reflexão anisiana que mereceriam atenção e indicarei fontes para estudo de sua vida e obra. Antes, porém, convém apontar alguns elementos biográficos, históricos e influências teóricas a fim de melhor contextualizar a obra de Anísio, para quem pensamento e ação estavam intimamente ligados.

2. TRAÇOS BIOGRÁFICOS, INFLUÊNCIAS TEÓRICAS E CONTEXTO HISTÓRICO

Anísio Teixeira nasceu no ano de 1900, em Caetité-BA. Filho de uma classe de grandes proprietários de terra naquele estado. Seu pai era figura de relevo político e social. Recebeu uma formação humanística clássica em colégios jesuítas na Bahia e cursou Ciências Jurídicas, inicialmente em Salvador e concluído no Rio de Janeiro em 1922. Nesse momento, duas influências filosóficas são presentes: a naturalista e científica, calcada no positivismo e evolucionismo spenceriano, recebida em casa e comum aos intelectuais brasileiros do fim do Império e início da República; e a filosofia católica recebida nos colégios jesuíticos, de matiz ultramontano. A marca jesuítica será tão viva que o próprio Anísio, após a graduação, tentará entrar para a Companhia de Jesus, sendo impedido pelo pai.

No entanto, a influência mais marcante na vida e no pensamento de Anísio será a filosofia de John Dewey, que ele conhece durante sua primeira atuação na administração pública como Inspetor Geral de Ensino na Bahia (1924-1929). Nesse período, entre os anos de 1927-29, realizada viagens para os Estados Unidos a fim de conhecer na prática a educação que vinha descobrindo pelos livros. Estuda com Dewey, Kilpatrick e outros educadores norte-americanos no *Teachers College* de Nova Iorque e obtém o título de *Master of Arts*, orientando suas investigações para a filosofia da educação e a administração escolar. De acordo com Wanda Geribello:

Foi a estada de Anísio Teixeira nos Estados Unidos o marco fundamental na sua orientação educacional. Ele próprio assinala que sua formação até esse momento fora de um humanista, com base quase exclusiva na história e na literatura. Os Estados Unidos oferecem-lhe o primeiro sério contato com a visão científica do mundo, através do método experimental (1977, p. 27).

A grande estudiosa da obra anisiana, Clarice Nunes, afirma mais. Segundo ela, a passagem do filósofo pelo *Teachers College* foi uma verdadeira conversão ao

avesso, numa dimensão laica. Permitiu a Anísio reviver situações que conhecera nos colégios jesuítas, levando-o a reinterpretar a realidade e a uma ruptura biográfica. Na leitura que a autora faz da vida do educador no importante livro *Anísio: a poesia da ação*, além de Dewey oferecer ao filósofo brasileiro uma resposta programática para questões educacionais com as quais estava lidando, a filosofia pragmática respondia à “[...] necessidade psicológica de conciliar contradições e conflitos da sua experiência de vida, construindo um novo significado existencial e a necessidade epistemológica de elaborar uma síntese que lhe proporcionasse uma nova visão de mundo” (NUNES, 2010, p. 36, nota 10).

O pensamento de Dewey forneceu a chave de leitura da sociedade e da educação através da categoria de reconstrução. O que se percebe pela referência permanente de Anísio ao projeto de reconstrução educacional, tanto nos anos 1920-30 quanto nos anos 1950-60. É por meio da noção de reconstrução que “[...] a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem” (NUNES, 2010, p. 42). A dinâmica da reconstrução articula o velho e o novo, evita os extremismos, possibilita criticar, distinguir e selecionar os elementos fundamentais do momento histórico vivido. A própria educação, num sentido mais amplo, é compreendida como processo de reconstrução da experiência¹.

Anísio se apropria do pensamento de Dewey, o difunde e o adapta. Sua adesão aos fundamentos filosóficos e educacionais deweyanos não implica um transplante puro e simples das ideias e dos projetos elaborados no contexto estadunidense para a realidade brasileira. A aceitação das teses deweyanas e sua divulgação precisa – e por vezes entusiasmada – em livros como *Aspectos americanos da educação* (1928), *Pequena introdução à filosofia da educação* (1934), *Em marcha para a democracia* (1934) ou na tradução da obra principal de Dewey, *Democracia e Educação*, não o impede de perceber as peculiaridades da realidade brasileira e os necessários ajustes e ênfases nas ideias e propostas do filósofo dos Estados Unidos. Saviani salienta algumas diferenças entre Dewey e Anísio: “se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção de um sistema articulado” (2000, p. 173). E Clarice Nunes acrescenta dois outros pontos de destaque: a) Dewey nunca entrou na polêmica entre escola pública e escola confessional enquanto Anísio participou ativamente desse debate nas décadas de 1950 e 60; b) “o pensamento de Anísio

1. “Educação é o permanente esforço de redireção da própria natureza. É a natureza na sua grande aventura de ordem, de utilidade e de beleza, em uma permanente reconstrução de si mesma. Educação é a natureza que se faz arte” (TEIXEIRA, 2007b, p. 92).

se distingue de Dewey, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pelo que julgava ausência de tradições culturais aí arraigadas. Anísio [entretanto] conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira” (NUNES, 2010, p. 53). Dewey, então, serve como uma base legitimadora da ação educacional de Anísio.

Ação que se destacou na administração pública. Além do cargo Instrutor Público nos anos 1920, o filósofo ocupou os cargos de diretor geral de Instrução Pública na cidade do Rio de Janeiro, à época capital do país, de 1931 a 1935; de secretário da Educação e Saúde Pública da Bahia de 1947 a 1951; de diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nos 1950-60. Foi ainda membro do Conselho Federal de Educação, criador (junto com Darcy Ribeiro) e reitor da UnB, e Conselheiro de Educação da Unesco. Exerceu a docência por breves períodos, uma vez como professor de Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador (1930) e outra como conferencista na Universidade de Colúmbia/EUA (1963).

Anísio teve sua trajetória educacional interrompida duas vezes. A primeira em 1935, quando começa o recrudescimento político que redundaria no Estado Novo de Vargas. Afastado da vida política, trabalhou de 1936 a 1945 na exploração de minérios no norte do país. A segunda foi uma saída definitiva após o Golpe Civil-Militar de 1964, tendo seus direitos políticos cassados. Desta data até sua morte, o educador dedicou-se à organização de seus textos, resultando daí a publicação dos livros *Educação é um direito* (1968), *Educação no Brasil* (1969) e *Educação e o mundo moderno* (1969). Outras obras serão publicadas postumamente. O filósofo brasileiro faleceu, sob circunstâncias no mínimo estranhas, em 1971, depois de supostamente cair em um poço de elevador².

A maior parte da obra escrita de Anísio é constituída de “livros compostos”, reunião de estudos, conferências, artigos realizados para atender a alguma demanda prática de sua atuação política e administrativa. “Assim, o educador, sempre dedicado às atividades pedagógicas, como pensador ou administrador, pois pensa e age, planeja e executa, não formulou seu pensamento educacional num sistema unificado” (GERIBELLO, 1977, p. 101). Isso não significa que inexistam linhas de força de seu pensamento, temas recorrentes ou conceitos centrais, apenas que tais aspectos são abordados antes pela via do ensaio que do tratado. Apresentar de maneira mais sistematizada seu pensamento, escolhendo para tanto o enfoque da crítica aos dualismos é a intenção deste texto.

Para encerrar este tópico, destaco sumariamente os elementos do contexto

2. As considerações da Comissão da Verdade da UnB sobre o caso Anísio Teixeira encontram-se no relatório final (p. 293-5) apresentado em 2015. Conferir o link http://www.comissaoverdade.unb.br/images/docs/Relatorio_Co-missao_da_Verdade.pdf Acesso em 16/08/2017.

histórico que mais inquietam Anísio Teixeira. Para o autor, a sociedade moderna possui três grandes diretrizes que modificam radicalmente nossa experiência no mundo: a ciência, a industrialização e a democracia. As duas primeiras alteram nosso modo de conhecer e de atuar. Ressaltam o poder de intervenção do ser humano no mundo e modificam as relações sociais e de trabalho, além da personalidade. Já democracia mostra-se uma tendência de afinidades com o espírito científico, que permite realizar as potencialidades humanas, se encontra em expansão, mas sofre com a contraposição de regimes de força e com a tradição autoritária da formação nacional³. Para Anísio, é preciso compreender essas diretrizes e encarar seus problemas. Afirma que:

[...] com a industrialização desapareceu a integração entre o homem e seu trabalho, que dividido e superdividido passou a ser esforço coletivo e impessoal. Depois, com o desenvolvimento do saber, também este passou a ser especializado e não oferecer senão algo muito reduzido de saber realmente comum. Com isso desfez-se a integração entre o homem e o saber. Com a democracia, por fim, entendida como processo de maior participação de cada indivíduo nos bens da vida, esses bens passaram a ser concebidos como bens materiais, únicos que eram possíveis ao acesso de cada indivíduo. E a democracia fez-se uma democracia de consumo, o homem se sentindo tanto mais importante quanto mais pudesse consumir (AT pi 00.00.00/17, CPDOC/FGV).

A falta de integração do homem à cultura e ao trabalho da sociedade moderna impossibilita a concretização da felicidade, o pleno desenvolvimento das capacidades do indivíduo e a efetivação da democracia em sentido amplo como modo de vida social em que “cada indivíduo conta como uma pessoa” (TEIXEIRA, 2007b, p. 43). Para efetuar essa integração para todos, na visão do filósofo, caberia ao Estado o papel de principal promotor da escolarização e difusor da cultura junto às classes populares (cf. NUNES, 2010, p. 27). Dessa forma, se construiria um instrumento essencial para a formação de uma sociedade democrática: a escola comum pública, universal e gratuita.

Esboçado o quadro biográfico, histórico e teórico de Anísio, passo à apresentação de seu pensamento.

3. DUALISMO NO CONHECIMENTO

Toda filosofia da educação é uma reflexão sobre os fundamentos e as implicações dos processos educativos, estruturada a partir de concepções de conhecimento e de ser humano que orientam propostas metodológicas e políticas. Nem todos os filósofos da educação desenvolvem de forma sistemática todos esses

3. “Se juntarmos, pois, repetimos, a nossa tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário e fascista da década de 1930, no qual veio a se formar a geração atual brasileira, e a posição retrátil e defensiva da democracia em virtude de sua luta contra o comunismo, após a Segunda Guerra Mundial, teremos os motivos pelos quais se torna difícil a criação de uma vigorosa mentalidade democrática no Brasil” (TEIXEIRA, 2007a, p. 98).

campos. Contudo, ainda que de modo implícito, as dimensões epistemológica, antropológica, política e metodológica estão presentes e se mostram boas chaves de leitura das propostas filosóficas de educação. Em Anísio Teixeira a discussão sobre o conhecimento mostra-se imprescindível, pois permite identificar o fundamento de um dualismo repleto de consequências sociais e educacionais.

Para apresentar a noção de conhecimento em Anísio, acompanharei a argumentação do texto “Filosofia e Educação”, publicado como primeiro capítulo do livro *Educação e o mundo moderno*. Em vários outros textos o filósofo brasileiro discute o conhecimento e suas implicações para a educação, entretanto o referido capítulo traz a mais ampla abordagem do autor.

Anísio destaca a intrínseca relação entre educação e filosofia. Seguindo Dewey, afirma que as filosofias são, em essência, teorias gerais da educação. A educação, por sua vez, constitui o campo de elaboração, aplicação e revisão das filosofias. Nesse passo, o termo filosofia é tomado em seu sentido mais geral, como visão do mundo e do homem. Entretanto, o filósofo chama a atenção para um dado histórico significativo do entrelaçamento entre educação e filosofia (no sentido mais restrito de formulação sistemática): o fato de os primeiros filósofos serem também os primeiros mestres a reformularem a educação corrente na sociedade grega antiga. Já os sofistas desenvolvem inicialmente os estudos filosóficos formais, que são estudos de educação, sendo por isso considerados os “primeiros educadores profissionais” da civilização ocidental. Civilização que, na perspectiva histórica adotada por Anísio, apresentaria como traço distintivo o tratamento dos problemas colocados pela realidade (religiosa, social, política, moral, antropológica etc) à luz da razão, isto é, por meio de um esquema coerente de ideias, compreendendo teorias do homem, do mundo e da sociedade. E como tais teorias seriam todas fundadas “na teoria do conhecimento, faz-se esta a teoria-chave, não só para iluminar e esclarecer as demais, como, sobretudo, para comandar as consequências da filosofia, como um todo, sobre o processo educativo” (TEIXEIRA, 2006, p. 28). É na tentativa de identificar a teoria do conhecimento fundamentadora da filosofia da educação de nossa época que Anísio fará um recuo histórico às origens da mentalidade ocidental. Nessa retomada, um autor aparece como principal expoente: Platão. Numa formulação inspirada em Whitehead, assevera o educador:

A descoberta do conhecimento racional, como algo em que se pudesse apoiar o homem, constituiu aquisição de tal modo segura que daí por diante as filosofias flutuaram e oscilaram, mas dificilmente se puderam libertar e, ainda hoje incompletamente, dos quadros com que as balizou o gênio de Platão (TEIXEIRA, 2006, p. 30).

É em Platão que Anísio detectará a expressão, que fará história, do dualismo do conhecimento. Mas em que constitui esse dualismo? Na separação de duas ordens

de saberes possíveis: a) o *empírico*, fruto da experiência, de caráter mutável e incerto; b) o *racional*, oriundo da especulação matemática e filosófica, caracterizado pela imutabilidade e certeza. O pressuposto fundamental da visão platônica é essa divisão entre objetos de conhecimento, sendo o conhecimento autêntico aquele das formas, daquilo que é, enquanto as aparências são passageiras, meras opiniões e crenças, sem o valor de saber concedido ao conhecimento racional. Tal noção de conhecimento ao conferir nobreza e dignidade àquele saber elaborado na contemplação e no lazer seria mesmo uma conclusão lógica justificadora do contexto aristocrático grego e da desigualdade entre homens livres e escravos.

Do pressuposto dualista no conhecimento decorre uma noção de natureza humana cuja finalidade é a contemplação. Porém, para que esta seja atingida é preciso que o homem, um composto de corpo e alma, cultive aquela parte que mais se aparenta com as formas e se afaste daquilo que o move às aparências. Terá, portanto, que subordinar o corpo à alma, uma vez que esta é a parte capaz de contemplação, enquanto aquela está ligada ao mundo das aparências. O homem se realizaria, então, ao libertar-se das ilusões e aparências, voltando-se para o real – as formas – reconhecido através de sua atividade intelectual.

Outra consequência do dualismo epistêmico é a defesa da sociedade aristocrática. Por certo uma aristocracia fundada não no sangue, e sim no saber, mas nem por isso politicamente desigual. Em um belo parágrafo sintetiza Anísio as consequências do dualismo epistêmico em Platão:

A natureza [humana] e a sociedade decorrem desses pressupostos distribuindo-se os homens na medida em que se libertam do corpo e ascendem na capacidade de contemplação da verdade, do bem e do belo, isto é, do conhecimento, que produz a virtude como uma consequência. Aos filósofos, que seriam por excelência tais homens, competiria a função de governo, descendo depois a hierarquia aos capazes de generosidade e coragem (defensores), até os artesãos e produtores, dominados pelos apetites e sentidos. A sociedade é, assim, rigorosamente aristocrática e se funda na desigualdade em que os homens se distribuem por esses degraus da escala humana (2006, p. 32).

Em Platão, diz Anísio, tem-se “a mais perfeita teoria das funções do processo educativo”, uma vez que pela educação se desvela as potencialidades do indivíduo e são esses distribuídos pelas diferentes classes sociais. A compreensão platônica acerta ao destacar a função da educação na construção da sociedade, entretanto, erra ao conceber essa sociedade de maneira estática, através do modelo aristocrático, e ao não reconhecer – talvez pelas limitações de seu tempo – a unidade e as potencialidades variadas do indivíduo.

O dualismo platônico reaparecerá em outros momentos da história ocidental. Recebe modulações e alguns novos elementos, mas até o século XIX será hegemônico.

O cristianismo, na sequência histórica, absorve a teoria platônica acrescentando

a teoria da criação e do pecado original. Pela ideia de criação, a natureza torna-se respeitável, porque obra de Deus, sendo digna de estudo. Já pela ideia do pecado original, haveria uma igualdade substancial de todos os homens que, independente de suas origens, participariam de uma luta interior permanente contra a carne pelo espírito. No entendimento de Anísio, ainda que inalteradas as grandes estruturas de compreensão do homem, do mundo e da sociedade herdadas da Grécia, duas novas linhas de desenvolvimento aparecem com o cristianismo: “A primeira é o fermento democrático, decorrente da igualdade substancial de todos os homens; a segunda é a do estudo da ‘natureza’, como algo em que se esconderiam as formas, pois já não era a natureza a extravagância de um demiurgo, mas a criação de Deus” (TEIXEIRA, 2006, p. 33).

Ainda na Idade Média dois elementos, chamados pelo educador brasileiro de quase-novos, são elaborados e diferem do critério moral grego, a saber: a vontade do homem na luta do bem contra o mal e o julgamento das ações pelas intenções. Seguindo W. H. Walsh⁴ nessa interpretação, o filósofo afirma que a fórmula platônica era intelectualista e aristocrática e a fórmula cristã voluntarística e potencialmente democrática. Tais diferenças decorreriam da concepção grega de corpo e alma e cristã de espírito e carne (cf. TEIXEIRA, 2006, p. 34).

Contudo a reformulação da teoria do conhecimento ocorrerá somente com Francis Bacon que, apoiado na inspiração platônica (das formas escondidas na natureza) e na inspiração cristã (da natureza como obra de Deus), cria as bases da experimentação como processo do conhecimento. Como assinala Anísio, o método experimental promove o encontro do conhecimento com o trabalho, retorna ao “método imemorial de observar e manipular as coisas, a fim de ver o que se podia fazer com elas, ao fim de contas, o método do trabalho humano” (TEIXEIRA, 2006, p. 35).

A proposta baconiana revela-se uma verdadeira revolução da inteligência. Se num primeiro momento, com os gregos, o grande passo havia sido a articulação entre razão e conhecimento, na modernidade uma segunda revolução é operada: o encontro entre trabalho e conhecimento. Com isso se traz o conhecimento racional ao prático e a observação e experiência, antes desacreditadas porque ligadas ao senso comum, são reconstruídas, fundando um novo método de pesquisa e de descoberta.

O esquema reproduzido abaixo, extraído do livro *Educação não é privilégio* (2007a, p. 47-8), ilustra a diferença entre as noções de conhecimento no mundo grego e na modernidade.

Vida e Mundo Grego

1. Observação de senso comum – conhecimento empírico – artes empíricas

4. *An Introduction Philosophy of History*. Nova York: Hutchinson's University Libray, 1951.

2. Especulação racional – conhecimento racional – contemplação do mundo
3. Vida e Mundo Moderno
4. Especulação racional – observação e experimentação – conhecimento teórico – artes ou tecnologias científicas

O dualismo intransponível entre o empírico e o racional estabelecido pelos gregos é ultrapassado na modernidade. Para isso, houve uma mudança no caráter da experiência que pode ser captado através da distinção entre “empírico” e “experimental”. Segundo Anísio:

A experiência, no conceito tradicional, consistia no processo de tentativa e erro, só podendo produzir o saber por acidente, saber que se consubstanciava em hábitos e procedimentos cegos, os quais, por sua vez, se cristalizavam em costumes e rotinas hirtos e duros. Daí ser a experiência um instrumento de escravização ao passado e não de renovação e progresso. A experiência, como a concebeu Bacon, seria a *experimentação*, o produzir-se voluntariamente a experiência para se conseguir o resultado novo e o novo conhecimento (2006, p. 38-9).

Essa mudança da noção de experiência não ocorreu prontamente. O impacto refletiu-se na filosofia com o aparecimento inicial de “empiricistas”, seguido pelos contrastantes “racionalistas”, depois pelos “pragmatistas” ou “instrumentalistas” que procuraram reconciliar as posições anteriores à luz do novo método científico. Todavia, a enorme tradição dualista no conhecimento fez-se sentir no decorrer da modernidade e mesmo as consistentes críticas da biologia e da filosofia pragmatista dos séculos XIX e XX não lograram superar suas implicações sociais e educacionais, ainda que tenham abertas alternativas nesses âmbitos.

Anísio pontua permanências do dualismo em autores caros à modernidade. Descartes conserva o dualismo por meio da separação entre *res cogitans* e *res extensa*, recria o conceito platônico de intuição intelectual e prescreve a observação antes com o olho da mente do que com os olhos dos sentidos. No entanto, concebe a alma, no que revela suas raízes cristãs, dotada das faculdades de compreender e querer. O filósofo francês garante a liberdade do estudo da ciência física ao manter a separação entre o mecânico e o espiritual. O educador brasileiro observa ainda que mesmo os filósofos empiricistas mantêm de alguma forma o dualismo platônico ao adotarem os pressupostos cartesianos.

Kant, por sua vez, apresenta marcas da estrutura dualista agora na divisão entre “noumeno” e “fenômeno” e na separação entre o prático-moral e o teórico. Todo conhecimento se torna conhecimento das aparências, dos fenômenos, e o categórico absoluto só é possível no campo prático. Anísio assinala que o filósofo alemão não consegue articular as esferas do conhecimento e da ação sob uma perspectiva unitária. “A estrutura dualista do seu pensamento é platônica, mas as consequências são ‘voluntarísticas’ e cristãs” (2006, p. 36). O âmbito moral resulta de uma “pura fé prática”, não progride pelo conhecimento, mas pela vontade. Kant,

conclui, repõe a cisão entre o prático e o teórico.

O problema maior da permanência do dualismo são suas repercussões na educação, uma vez que justificam separações e hierarquizações de conhecimentos.

Conforme Anísio:

Toda essa tradição filosófica se reflete na educação, com a sua organização intelectualística e sua prevenção contra o técnico. Seja o sistema inglês, seja o francês, seja o alemão, são organizações educativas fundadas na teoria do conhecimento pela intuição intelectual, na teoria moral do treino da vontade, na nobreza dos estudos literários e na prevenção contra o prático e o técnico. [...]. Até nos tipos de escolas encontra-se a hierarquia platônica, com maior dignidade assegurada às formas contemplativas do saber, depois, em uma segunda ordem, às do conhecimento científico experimental e, afinal, às do ensino prático ou técnico, como último escalão da ordem educacional (2006, p. 37).

A tradição dualista pesa nas concepções, nos costumes e nas práticas das instituições educativas e dos professores. Uma outra filosofia, calcada no método científico, deve estar ciente da posição tradicional e buscar uma nova formulação da teoria do conhecimento e de suas implicações sociais, morais, políticas e educacionais. Anísio vê no pragmatismo de Peirce, James e Dewey uma filosofia que cumpre tais requisitos, sobretudo o último apresentaria uma elaboração mais acabada do método de filosofia, revisando os conceitos de razão e experiência e desenvolvendo suas aplicações numa filosofia da educação com espírito de continuidade, conciliadora dos velhos dualismos.

Essa filosofia elaborada em meados do século XIX e no início do XX rejeita os conceitos cartesianos de alma e de conhecimento. Para ela, a “alma” designa certas formas do comportamento humano e recebe uma explicação meramente natural. O conhecimento envolve mais a descoberta de *como* as coisas são do que aquilo *que* elas são. A verdade é buscada, mas se contenta com uma garantia provisória da prova experimental em constante renovação. Critica-se também a noção empiricista de experiência, repensada, na esteira dos desenvolvimentos da biologia, como a interação do organismo com o meio. A mente, assim, não é algo passivo e nem a razão uma faculdade superior criadora de conceitos e categorias. “Estes conceitos ou categorias resultam da percepção das conexões e coordenações dos elementos constitutivos dos processos de experiência e constituem *normas* de ação ou *padrões* de julgamento” (TEIXEIRA, 2006, p. 39).

O pragmatismo ou instrumentalismo (como preferiria Dewey) ao unir teoria e prática, estudos científicos e investigações filosóficas reformula a teoria do conhecimento fundando-a na observação e na experiência, na hipótese, verificação e revisão constante de seus achados. A generalização do novo método de conhecimento para os campos da moral, da política, da organização social permitiria uma nova abordagem desses campos mais afeita às tarefas imposta pela industrialização, que se realiza pelo incremento científico, e pela sociedade

democrática, que demanda um desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

A necessidade de organização da sociedade democrática torna-se o grande problema contemporâneo. A democracia é definida como forma social e de governo assente na igualdade de oportunidades e no máximo de participação dos indivíduos entre si e entre os diferentes grupos sociais em que se subdivide a sociedade. Ora a sociedade democrática, sob os influxos da aplicação da ciência à civilização e da industrialização, demanda um outro tipo de educação. Essa educação não poderá ser mais aquela fundada sob as orientações de um dualismo epistemológico e justificador de uma divisão social entre homens livres e escravos, nobres e plebeus, cultos e incultos, elite e povo. A busca por uma educação adequada à democracia levará Anísio a criticar aquelas formas escolares que contribuem para a manutenção de uma sociedade dualista dividida entre elite governante e povo governado. A caracterização desse dualismo social, especialmente presente na formação brasileira, e de sua repercussão escolar serão o assunto do próximo tópico.

4. DUALISMOS SOCIAL E ESCOLAR

Em um artigo publicado no livro *Educação no Brasil*, intitulado “Duplicidade da Aventura Colonizadora na América Latina e sua repercussão nas Instituições Escolares”, Anísio nos oferece sua interpretação histórica da formação social brasileira. Apesar do título, o foco será mesmo o Brasil, tendo o autor postulado que provavelmente sua abordagem sobre o país pudesse ser ampliada para a América Latina. Um estudioso da educação brasileira, Marcos Cezar Freitas (2000)⁵, assinala a importância desse artigo e suas relações com certa historiografia brasileira que via no passado colonial português a origem de muitos dos males culturais do Brasil, principalmente a apropriação privada do bem público. Esse texto merece realce tanto pelo interesse historiográfico apontado por Freitas quanto por conter como que uma súpula da visão histórico-social-educacional do filósofo brasileiro. Trata-se, sem dúvida, de um escrito-chave para compreensão da obra do autor. Aí se expõe um tema fundamental para o entendimento do papel social da instituição escolar e de seu fracasso como contribuidora para o processo de democratização do Brasil: a *transplantação cultural*⁶.

Para tratar do dualismo social e escolar, portanto, seguirei a argumentação anisiana no artigo em questão. Anísio considera que a América Latina apresenta uma duplicidade de nascença, resumida na divisão entre propósitos reais e

5. Freitas indica diálogos de Anísio com Sérgio Buarque de Holanda e Florestan Fernandes.

6. Ao abordar esse tema, um pesquisador da filosofia ou do pensamento social brasileiro de pronto percebe afinidades teóricas e políticas entre Anísio e o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). No entanto, desenvolver tal aproximação fugiria aos objetivos deste texto.

propósitos proclamados. Exemplo disso é a colonização, que proclamou a expansão do cristianismo, porém tinha como propósito a exploração das riquezas (ouro e prata). A essa duplicidade de propósitos seguiu-se outra, social, entre senhores e escravos. Para fundamentar sua tese, o educador utiliza a análise de Vianna Moog em *Bandeirantes e Pioneiros* relativa às diferenças nas formas de colonização das Américas. Segundo o intérprete brasileiro, a colonização dos Estados Unidos teria ocorrido num “sentido orgânico”, construtor, enquanto as colonizações espanhola e portuguesa apresentaram um “sentido predatório”, saqueador, não visando a edificação de uma nova sociedade. Disso resultou, no caso brasileiro, uma marcante expressão cultural presente até o final do século XIX: o mazombismo. *Mazombo* era um dos nomes dados aos filhos de portugueses nascidos no país. O mazombismo exprime um sentimento de não pertencimento ao local onde se está, um estranhamento. Anísio assim traça seu perfil:

Os ‘brasileiros’ eram europeus nostálgicos, transviados nestas paragens tropicais. [...]. O mazombo, dividido entre o desejo de regressar, o propósito de reproduzir a cultura da metrópole e as novas condições, o novo meio, a nova dinâmica da conquista, ignorava o fato da transplantação cultural e a necessidade inevitável de adaptação e se perdia em impulsos ridículos de imitação e contrafação (1999, p. 322-3).

Ao invés de adaptar a cultura e suas instituições – transplantadas da metrópole para a colônia – às características da própria terra, o mazombo pretendia suprir as julgadas deficiências locais da realidade humana e social através de revalidações legais. Isso representava um esforço de compensação de realidade que, por meio de declarações oficiais, aspirava tornar a situação existente idêntica à desejada. Como resultado, o mazombismo nos acostumou a viver em dois planos diferentes, o do real, com suas particularidades e originalidades, e o do oficial, com seus reconhecimentos de padrões inexistentes. E mais. Através de atos de governo (legislações) se pretendia mudar a realidade, como num passe de mágica. Essa atitude era possível graças aos dualismos sociais da formação nacional. Primeiro, o dualismo entre metrópole e colônia, depois continuado no dualismo entre “elite” aristocrática, diminuta e povo, numeroso, analfabeto e mudo. Tudo isso moldou um dualismo institucional do qual a escola foi expressão eloquente e grave, pois como adverte Anísio, a escola enquanto instituição artificial (no sentido de uma criação intencional) e incompleta, isto é, suplementar à ação educativa de outras instituições e da própria vida, não pode ser verdadeiramente transplantada, precisa ser recriada em cada cultura. Daí o problema, principalmente em uma sociedade de herança colonial predatória como a nossa, de tentar implantar um sistema escolar exógeno. A consequência será a subversão prática dos objetivos proclamados. A fim de mostrar como esse “transplante educacional” promoveu no Brasil o oposto do objetivo originário da instituição escolar importada, Anísio compara a evolução dos

sistemas escolares na Europa e no país.

Na Europa, os sistemas escolares instituídos durante o século XIX pelo Estado visaram inicialmente à criação de uma escola primária com o objetivo de oferecer o mínimo de formação indispensável para a vida comum do novo cidadão de um estado democrático e industrial. Tal formação diferia daquela promovida pela escola tradicional, de existência anterior à função educadora do Estado, e que visava à manutenção do *status* social de uma classe. A escola primária e posteriormente as escolas normais e de artes e ofícios formavam para o trabalho e para perpetuar o *status* modesto do grupo social atendido. Ao lado dessas, manteve-se a escola tradicional, controlada por particulares, de “classe”, com alunos selecionados devido seus recursos econômicos, e não por seus talentos. Essa escola para a elite ministrava um ensino “desinteressado”, de matérias com supostos poderes educativos, um treino da memória com o intuito de formar a mente. O ensino da escola tradicional ligava-se à fruição e ao lazer, ainda que propugnasse servir à preparação da inteligência. Anísio critica tal visão, afirmando que, na verdade, a escola “desinteressada” nunca foi seletiva da inteligência e sim da sociedade. O critério utilizado por esse tipo de escola se baseava na seleção do público que a podia frequentar (os grupos mais altos da sociedade capazes de arcar com os custos dos estudos), subordinando desse modo os aspectos cognitivos às condições sociais e econômicas.

Havia, portanto, num primeiro momento, a coexistência de dois sistemas escolares. Uma escola prática e utilitária, destinada à preparação para o trabalho, atendendo às camadas mais modestas da sociedade. E uma escola “desinteressada” visando a preparação da elite por meio de uma educação sustentada em uma cultural geral ou humanística dissociada de qualquer caráter prático. Nota-se nessa duplicidade de sistemas escolares o velho dualismo epistêmico entre o teórico e o prático. Todavia, com o desenvolvimento científico e das forças sociais na sociedade industrial, a escola tradicional tornou-se um anacronismo nos grandes sistemas escolares europeus. Segundo Anísio: “Tais forças vêm transformando e unificando toda a educação escolar, que passou a objetivar o preparo dos homens (de todos os homens), de acordo com suas aptidões, a fim de redistribuí-los pelas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial, científica e extremamente complexa” (1999, p. 328). Demanda-se uma educação especializada não só para as atividades industriais mas também para as atividades docentes e científicas.

Anísio concluirá que os países desenvolvidos, de uma forma ou de outra, fundiram os dois sistemas – o prático e o “desinteressado” – criando uma escola comum e uma revisão dos métodos e dos programas

[...] graças à qual as escolas chamadas utilitárias se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas 'clássicas' ou 'acadêmicas' se vêm transformando, cada vez mais em escolas de cultura moderna, preocupadas com os problemas de seu tempo, sem perda dos aspectos de cultura geral, hoje mais inteligentemente compreendidos (1999, p. 329).

Nas sociedades democráticas, assim, haveria um esforço por uma escola comum unitária, onde os cidadãos fossem selecionados e distribuídos em distintas ocupações de acordo com suas aptidões, ocorrendo inclusive uma expansão da educação mínima oferecida pelo Estado, até os 16-19 anos de idade. Isso acompanhado de uma diversificação dos currículos e dos programas. A nova educação exigida pelos desdobramentos científicos, industriais e democráticos seria uma educação da inteligência.

Já a evolução dos sistemas escolares no Brasil perpetuou o dualismo. Ao se expandir nosso sistema procurou, como inicialmente na Europa, estabelecer duas formas escolares, uma acadêmica, reduzida, predominantemente particular, destinada à elite, e outra primária, seguida da normal e profissional, para o povo. Com isso assegurava-se o imobilismo social. A escola secundária de elite tornava-se acessível apenas para quem tivesse recursos para custeá-la. Mas outros fatores agravavam nossa situação, de modo a fazer reduzir as oportunidades educativas para a maioria da população. Em um trecho que, apesar da extensão convém transcrevê-lo, Anísio aponta as formas de exclusão do povo na educação e o problema do transplante cultural de sistemas escolares europeus para a realidade brasileira:

Como organizávamos as nossas escolas seguindo os padrões europeus e como tais padrões presumiam níveis de educação coletiva e doméstica relativamente altos, comparados aos existentes em nossa população mais baixa, a escola, mesmo a que se designava de popular, não era popular, mas tipicamente de classe média. Não era só a roupa, o sapato, que afastavam o povo da escola, mas o próprio tipo de educação que ali ministrávamos e de que *não podia* aproveitar-se, em virtude da penúria do seu ambiente cultural doméstico. O "padrão europeu", cuidadosamente mantido, servia assim para limitar a participação popular à própria escola popular. A escola primária e a escola normal prosperavam, mas como escolas de classe média; a escola acadêmica e o ensino superior ficavam ainda mais restritos, destinando-se predominantemente a grupos da classe superior alta. Abaixo dessas classes média e superior, dormitava, esquecido, o povo (1999, p. 331).

Dessa maneira mantinha-se a atitude típica da diferença entre o dito e o executado. Proclama-se o ideal de educação popular, porém evita-o na prática para manter o *status quo* da dualidade social. Fala-se de participação integradora mas "[...] ministra-se educação do tipo inútil e que desencoraja a maioria a prosseguir-la; e se a teimosia popular insistir pela frequência à escola, abrevia-se o período escolar, oferece-se o mínimo possível de educação, alega-se que tal se faz por princípios democráticos, a fim de atender a todos..." (1999, p. 332).

Dificultada a educação primária compulsória, a sociedade brasileira marcada pela dualidade procurará evitar a ampliação de oportunidades de educação média e superior. Contudo, a pressão social de uma classe média em formação – resultado do crescimento econômico do país a partir dos anos 1930, lembre-se que Anísio escreve em 1962 – cobrará os níveis educacionais oferecidos à elite. A questão é que com essa exigência da classe média, que não tinha liberdade para experimentar novas formas educativas condizentes com as mudanças socioeconômicas e com seus próprios interesses, deu-se uma expansão sem uma reformulação dos próprios padrões educativos. Mantido esses a única alternativa para a ampliação desejada foi a falsificação, simulando-se o cumprimento dos padrões *a priori* estabelecidos. “Tratava-se de pura e simples burla; burla de currículos, burla de professores, burla de alunos. A educação fez-se um ritual, um processo de formalidades, como se se tratasse de algo convencional, que se fizesse *legal* pelo cumprimento das formas prescritas” (TEIXEIRA, 1999, p. 333). Caberia, ao contrário, modificar os padrões impostos, de uma cultura literária e humanística, latina (como se fôssemos os herdeiros mestiços e indígenas dessa tradição), e experimentar outras formas até obter padrões locais, regionais e nacionais, mas se optou por seguir referenciais que não se coadunavam com a sociedade e cultura do país.

A transplantação cultural mesclada com a pressão social pela ampliação do ensino secundário e superior levou àquela solução falseadora da realidade: a revalidação legal.

O governo central, *poder concedente*, poderoso e distante, fez-se o instrumento da expansão, autorizando escolas, mediante um sistema de *formalidades* processuais, fiscalização *nominal* e *legalização* de papéis de exame, dando origem à criação originalíssima de verdadeiro *cartório educacional*⁷, por meio do qual se *certifica* a educação recebida e se declara não a sua eficiência mas a sua legalidade. Educar, no Brasil, transformou-se numa questão de formalidades técnicas legais, da mesma natureza das que regem a compra e venda de um imóvel... (TEIXEIRA, 1999, p. 335-6).

Mantendo-se a legislação educacional anacrônica, aumentava-se o número de escolas que conferiam os níveis de ensino exigidos mesmo sem que tais estabelecimentos tivessem o mínimo de condições para cumprir com os padrões fixados: quantidade de professores e alunos preparados com os requisitos culturais solicitados pelos parâmetros altos e estranhos à cultura local.

Com o intuito de manter o imobilismo social, o poder público assumiu a política de sustentar as escolas primária, normal, técnica e agrícola, ou seja, a educação para as classes populares, deixando – salvo algumas escolas modelos – o ensino secundário, porta de acesso ao ensino superior, à iniciativa privada. Assim

7. Esse “cartório educacional”, cioso das formalidades, provavelmente seja ainda hoje percebido quando, em seu cotidiano, o professor ou professora se vê às voltas com o preenchimento de mil formulários (diários, fichas, relatórios) que, muitas vezes, pouco reflete a realidade do contexto escolar. Entretanto, seu não preenchimento dentro dos parâmetros formais estabelecidos pode gerar represálias administrativas.

preservava-se o dualismo escolar, tendo um sistema de escolas práticas e utilitárias para os desfavorecidos e um sistema de escolas secundárias e superiores, pautada numa filosofia educacional de estudos “desinteressados” e formadores do homem “culto”, para a elite.

Dada essa política educacional acreditava-se que o ensino secundário, sendo pago, limitaria seu acesso às camadas abastadas e evitaria a ascensão social do restante da população. Mas algo diverso ocorreu. A maioria dos alunos das classes modestas, porém ascendentes, procurou a escola secundária. A pressão pelo ingresso nesse nível de ensino fez com o que o Estado, mesmo sem aumentar sua rede de escolas, ampliasse na prática a escola secundária pela equiparação legal das escolas particulares surgidas. Outro ponto dessa política não refletido pelo Estado e que favoreceu a ampliação das escolas particulares foi a própria organização da escola secundária que, baseada num ensino “intelectual”, poderia ser mais barata, uma vez que não necessitava de equipamentos para laboratórios e oficinas, tais como os exigidos para um ensino manual, técnico.

Desse modo, afirma Anísio, abriu-se uma descompassada ampliação do ensino secundário pelo país entre os anos 1930-60, e o nosso dualismo escolar ganhou os seguintes contornos. Passou-se a ter uma escola secundária, de caráter acadêmico, “intelectual”, de funcionamento aparentemente menos custoso, entregue, sob concessão governamental, à iniciativa privada, com o privilégio de ser a passagem obrigatória para o ensino superior, e ao lado um sistema público de educação (escolas primária, técnica, agrícola e normal) voltado para o trabalho porém sem nenhuma forma de privilégio, como, por exemplo, possibilitar o acesso ao ensino superior⁸.

O Brasil imitou, transplantou o sistema dual europeu, no entanto, não seguiu sua transformação em um sistema único de ensino. Pelo contrário, expandiu os anacronismos e erros daquele, como a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, criando a incrível peculiaridade do crescimento de escolas de ensino “desinteressado” numa sociedade do trabalho e da produção. Contudentemente assevera Anísio:

Ao invés da fusão transformadora dos dois sistemas, que se deu em todas as nações desenvolvidas, tivemos no Brasil a expansão da educação de tipo predominantemente acadêmico, ou como tal considerada! A educação desse tipo, a mais difícil das educações, foi aqui tornada a mais fácil e a mais barata. Mas a população brasileira não está a buscar tais escolas em virtude dos ensinamentos que ministram, pois realmente pouco ensinam, mas pelas vantagens que oferecem e pelo menor custo de seus estudos, o que permite que sejam elas ainda escolas privadas. Como nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar a educação que a escola “proclama” oferecer, reduzem-se todos os seus pseudo-estudos a expedientes para passar nos exames (1999, p. 339).

8. Deve-se ter presente que à época o ensino técnico (industrial, comercial, agrícola) não equivalia ao nosso atual ensino médio integrado. Para entrar na universidade era preciso cursar o secundário.

A expansão do sistema escolar brasileiro, critica o filósofo, conserva uma espécie de concepção mágica da educação escolar, originária dos séculos XVIII e XIX, e que pode ser expressa por dois conceitos: a educação como um bem-em-si-mesmo e a educação fundamentalmente para fruição e o lazer. Mas para Anísio, “A educação escolar tem de ser uma *determinada educação*, dada em condições capazes de torná-la um êxito, e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade” (1999, p. 340). A educação cumpre, sempre, uma função social, por isso ser uma “determinada educação” e que, no contexto científico, industrial e democrático moderno, envolve outras necessidades como um ensino que articule teoria e prática e prepare para todas as ocupações sociais.

De acordo com Anísio, esses conceitos errados respondem a racionalizações com que substituímos os valores proclamados pelos valores praticados. Exemplos. Proclama-se a escola primária como de sua importância e a simplifica pela diminuição de horários, desqualificação dos professores e toda sorte de improvisações. Proclama-se o ensino médio como recurso para melhorar o nível da formação da força de trabalho e se admite sua expansão por escolas ineficientes. Proclama-se a educação superior como necessária para a formação de quadros de nível e promovem-se escolas superiores improvisadas. No campo da educação de adultos e rural fazem-se campanhas diversas mas se evita um planejamento econômico e financeiro adequado para suas reais demandas. Reconhece-se o absurdo de o currículo do secundário ofertar tantas matérias com um tempo exíguo, porém se mantém sua estrutura.

Anísio, no entanto, adota um tom otimista ao final de sua análise do dualismo social e escolar. Ele admite que a mentalidade da nação, sob os impactos das mudanças sociais e da difusão do conhecimento na vida moderna, vem substituindo a concepção mágica por conceitos técnicos e científicos. O otimismo devia-se ao contexto político democratizante e à aprovação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que, mesmo conjugando interesses diversos, indicava uma reconstrução educacional. O educador via a possibilidade de que o sistema de educação popular de 11 a 12 séries, quando completo e organizado, promovesse a educação da criança na escola primária e do adolescente na escola média, sendo esta entendida como uma etapa própria visando o trabalho em suas múltiplas variedades e não um momento preparatório para o exame vestibular.

5. EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Toda crítica de Anísio aos dualismos no conhecimento, na sociedade e nas instituições escolares tem um objetivo muito preciso: pensar uma educação para

a democracia na sociedade brasileira. A construção da sociedade democrática é o fim almejado. Sua realização, segundo o filósofo, requer um determinado tipo de educação. Não se está aqui em uma perspectiva ingênua, “idealista” que concebe a educação como instrumento todo-poderoso, fator preponderante para construção democrática. Longe disso. Como o autor deixa explícito no capítulo “Política, Industrialização e Educação” de *Educação e o mundo moderno*: “Não se pode, com efeito, discutir a educação como algo em si mesmo. Nada mais ela é do que epifenômeno de forças muito mais profundas, que controlam a sociedade” (TEIXEIRA, 1999, p. 244). Com isso reafirma-se que a educação – e no contexto moderno a escola, principal instrumento de uma forma educativa intencional e organizada – apresenta uma íntima relação com a política. Considerá-la dissociada de uma intencionalidade política é recair na concepção mágica acima criticada. Sendo assim, o esforço intelectual e prático de Anísio é o de conceber uma filosofia da educação e uma forma escolar capazes de contribuir com o processo democratizante pelo qual passava (diria que ainda passa a trancos e barrancos) o país. Nesse sentido, caminha o pensamento anisiano para a formulação de uma teoria democrática da educação e a proposição de uma escola comum pública. O fundamento e a proposta de uma educação para a democracia. A base epistemológica e a visão histórico-social desse projeto foram trabalhadas acima. Neste tópico detalharei dois pontos: a) a noção de democracia e sua relação com a educação; b) as características da escola comum pública. Duas obras são essenciais nessa investigação e podem ser tomadas como complementares: *Educação não é privilégio* (1ª edição 1957) e *Educação é um direito*.

Os fundamentos democráticos da educação são explorados na primeira parte de *Educação é um direito*. Outros textos abordam as ideias contidas nesse livro, porém sem o desenvolvimento mais sistemático aí apresentado. Anísio começa pela análise da forma democrática de vida. Como já indicado, a democracia não deve ser entendida simplesmente como uma *forma de governo*, com suas divisões entre os poderes, modos de definição das lideranças e corpo de leis. Como *forma de vida*, a democracia envolve uma certa disposição mental, modos de relacionamento social, hábitos e sensibilidade para com os outros membros da comunidade. Uma forma de vida recente na história humana que, na visão de Anísio, surge pelos séculos XVII-XVIII e de maneira imperfeita, trazendo vícios da forma aristocrática anterior. As duas formas possuem pressupostos radicalmente diferentes:

A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinados os demais aos seus propósitos e aos seus interesses (TEIXEIRA, 1996, p. 23).

A hipótese político-social democrática da igualdade de inteligência, segundo o filósofo, se comprovará pela experiência, quer dizer, pela participação individual na elaboração dos valores e nas orientações da sociedade a qual se pertence. Essa experiência necessita de condições apropriadas para ser realizada: o oferecimento aos indivíduos do acesso aos meios de desenvolvimento de suas capacidades de modo a habilitá-los para participação nos atos e nas instituições da vida social. No entanto, alguns problemas históricos e teóricos teriam impedido a organização social apropriada ao modo de vida democrático. Em outras palavras, as condições sociais para a experimentação democrática ficaram, durante certo tempo, bloqueadas.

“A forma democrática assumiu inicialmente o aspecto de libertação das forças individuais, com a destruição da ordem anterior [feudal, aristocrática]. O indivíduo sentiu-se livre, sem inibições e sem constrangimentos artificiais” (TEIXEIRA, 1996, p. 26). Esse primeiro momento deu origem às teorias do indivíduo “soberano” e do *laissez-faire* econômico para justificar a operação das novas forças sociais e fundamentar a sociedade da “livre iniciativa individual” e da proteção da propriedade. Pensadores como A. Smith, Ricardo, Malthus, Locke, Hume e Mill formulam tais ideias. Nesse contexto, as liberdades defendidas de expressão, reunião, organização estavam subordinadas a uma condição fundamental: a educação. Considera-se que o homem precisa educar-se para formar sua inteligência e poder usar eficazmente sua liberdade.

O problema das teorias da liberdade desse período é que o indivíduo a que se referiam não passava de um grupo pequeno de donos da terra e da indústria nascente. “A massa trabalhadora [na visão desses teóricos] não se compunha de ‘indivíduos’, mas constituía a simples massa de manobra, mercadoria sujeita às leis ‘naturais’ da oferta e da procura” (TEIXEIRA, 1996, p. 27). Desse modo, no século XVIII, não se compreendeu a dependência entre o novo tipo de sociedade – que destruía a ordem feudal e aristocrática – e a educação. Criaram-se, logo, teorias para julgar como insensata a oferta educacional para todos. De acordo com Anísio:

Com as leis econômicas “naturais” e a “natureza individual” do homem, dotado, assim, “naturalmente” de poderes e capaz, portanto, de abrir caminhos por si, desde que tivesse “força de vontade”, foi possível a aceitação nominal dos princípios democráticos sem que se transformassem substancialmente os hábitos, os costumes e a tranquila ascensão da classe média (1996, p. 28).

Como consequência, a moderna sociedade industrial explorou as possibilidades financeiras das novas invenções (ancoradas na ciência) e buscou, paradoxalmente, manter-se conservadora no plano social. Houve o máximo de integração econômica e o mínimo de integração social. O movimento educacional até o começo do século XX refletiu esse paradoxo caracterizando-se por uma educação limitada, mantenedora do dualismo de sistemas escolares, diferenciando a educação oferecida à elite e a

educação oferecida ao povo. A nova hipótese social de uma sociedade igualitária e justa não foi, de fato, posto à prova. Isso, no entendimento do filósofo, demandaria: a) o desenvolvimento de uma educação concebida como método para ensinar a pensar em termos científicos; b) o desenvolvimento do conhecimento humano no campo social semelhante ao alcançado na esfera das ciências naturais. Observa Anísio que o método científico, ao não ser devidamente aplicado à análise social, acabou por favorecer uma compreensão tradicional, aristocrática da sociedade. E em outra passagem, nota que o problema do individualismo estava menos em seu conceito que em sua aplicação restrita a uma parcela da sociedade (cf. TEIXEIRA, 1996, p. 34-5).

Ciência e democracia podem muito bem caminhar separadamente. Para o educador, ainda que se possa detectar afinidade entre as duas com respeito a uma confiança na razão humana devidamente cultivada, seja em sua capacidade de ação social (política) ou de busca da verdade (ciência), nota-se que em alguns países, durante os séculos XVIII e XIX, a ciência foi incorporada a serviço do Estado entretanto sem alterar a estrutura social (casos da Alemanha e da América Latina) enquanto outros realizaram tal articulação (EUA, França, Inglaterra). Tem-se, então, que em determinados lugares a revolução científica e industrial é acompanhada de uma revolução democrática, já em outros as duas primeiras caminham independente da terceira. Uma política de força impede o funcionamento da democracia, isso se viu durante as Guerras Mundiais e na divisão do mundo entre capitalistas e comunistas.

O filósofo questiona como é possível a não integração entre o espírito científico e o espírito democrático. Por que se aceitam os progressos das ciências físicas sem uma contrapartida na mudança de nossas atitudes e conceitos pré-científicos nos contextos sociais? O que gera essa fragmentação? Anísio não nos oferece respostas cabais. Procura antes criticar as respostas prontas, indicar perspectivas, identificar modelos sociais que têm ensaiado alternativas e apresentar caminhos.

Critica tanto os que julgam a fragmentação como resultado da luta de classes, comparando-os aos físicos pré-científicos “que julgavam o calor resultado de uma força calorífica e a leveza, de uma força de levitação” (TEIXEIRA, 1996, p. 34) – o que seria uma explicação mítica – quanto aqueles que desejam nada mudar e santificam a tradição. Critica ainda os que consideram o progresso obtido por sociedades democráticas como resultado “natural” do livre jogo das forças econômicas e do desenvolvimento “natural” dos indivíduos, pois esses não veriam que tais conquistas foram mais “[...] o resultado das respectivas histórias individuais, de acasos de sorte e do controle perfeitamente artificial, embora aparentemente privado e não público, das condições do êxito pessoal de componentes privilegiados dos grupos, que vieram a constituir as classes médias das sociedades democráticas” (TEIXEIRA,

1996, p. 35). Nota-se pelo teor das críticas do educador a quem elas se direcionam: aos marxistas, aos conservadores e aos liberais clássicos. Todos, de um modo ou outro, pode-se dizer, convergem em explicações mágicas.

A saída seria aplicar o método científico para o estudo do comportamento humano, possibilitando ao próprio homem um meio para o controle de si mesmo no interesse da convivência humana feliz e justa. Tal perspectiva, entende Anísio à época, está em fase de ensaio. Nos Estados Unidos algo se realizaria nesse sentido. Certamente não de maneira perfeita, mas com uma tendência à ampliação democrática ao tentar incluir os indivíduos numa espécie de classe média universal e ao experimentar uma educação comum.

O caminho para a articulação entre ciência e democracia, inteligência e liberdade, isto é, para evitar a fragmentação, passa pela educação. Conforme Anísio:

A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isso que contrárias às velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano (1996, p. 43).

A sociedade, nessa visão, pode acelerar a incorporação dos ideais democráticos através da escola. Claro está que não se trata de qualquer escola. A escola dualista, por suas características excludentes e aristocráticas, não serve. E a escola particular, sozinha, não teria condições suficientes para envolver toda a sociedade. O filósofo da educação concebe, portanto, que só uma *escola comum pública, universal e gratuita* seria condizente com uma sociedade plural e múltipla, constituindo-se como uma miniatura de sociedade democrática, um exemplo de instituição integradora, humana e pessoal que permitiria ao indivíduo experimentar a democracia. Nas palavras de Anísio:

A *escola pública é o instrumento da integração e da coesão* da “grande sociedade”, e se deve fazer o meio de transformá-la na “grande comunidade”. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, *mas o Estado que dela depende* como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação (1996, p. 48, grifo meu).

A defesa intransigente da escola pública comum como instrumento promotor da democracia será a principal marca do pensamento e da ação de Anísio. Toda polêmica levantada pelo livro *Educação não é privilégio*⁹ gira em torno dessa defesa. Mas o que significa esse tipo de escola na sociedade brasileira? Quais suas características?

Primeiro é preciso lembrar, como debatido no tópico anterior, que a

9. Para uma visão histórica da polêmica, conferir o estudo de Clarice Nunes “Prioridade número um para a educação popular” in TEIXEIRA, 2007a, p. 199-252.

escola comum responde ao dualismo escolar. Ela parte de outra concepção de conhecimento, fundada na noção de experiência e, por isso, não dicotomiza teoria e prática. Além disso, a escola comum contribui para quebrar a dualidade social que está na base do dualismo escolar. Uma escola comum pública volta-se para todos os grupos sociais, não restringe seu atendimento à elite ou ao povo. Seja pelo conhecimento trabalhado, seja pelo público acolhido, a escola comum pública revela-se um componente essencial da democracia.

O contexto nacional, porém, apresenta um desafio à concretização da escola comum pública: o interesse privado. Nas considerações sobre a evolução dos sistemas escolares no Brasil, Anísio já apontava como em nossa história a noção de escola pública não gozava de grande vigor e como o Estado adotava uma atitude de semi-indiferença com respeito à escola particular. Mas quando o educador faz a defesa da escola comum pública nos idos dos anos 1950-60 (e mesmo antes), em plena discussão e elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os interesses particulares, especialmente da Igreja Católica, afloram. Uma verdadeira batalha será travada em torno dos recursos a serem destinados para a educação. A questão que se põe é: os recursos públicos devem ser destinados à construção de escolas públicas ou à subvenção de escolas particulares para atendimento público? Para Anísio, a primeira alternativa é a correta. Por pensar assim, será considerado inimigo do ensino privado¹⁰ e taxado até mesmo de comunista. O filósofo, contudo, não reivindica a ausência da iniciativa privada na educação. Apenas considera que o empreendimento de uma escola comum “[...] se irá fazer tão dispendioso e tão amplo, que em sua maior parte será inevitavelmente público. Público, por esse motivo do custo, e público, porque representará cada vez mais um interesse público [isto é, de toda sociedade]” (TEIXEIRA, 1996, p. 46). De fato, uma escola comum pública nos moldes pensados por Anísio solicitaria um grande volume de recursos financeiros. Afinal, não bastaria uma escola primária que ensinasse somente a ler, escrever e contar, e depois uma escola secundária “verbalista”, de cultura geral, na qual predomina o método expositivo, de informações teóricas *sobre* as coisas. Essas escolas são “intelectualistas”, separam o saber e o fazer e são mais baratas do ponto de vista orçamentário, uma vez que não necessitam de maiores equipamentos para atividades manuais e práticas, e não raro requisitam um preparo mínimo do professor.

Na escola comum pública postulada e concretizada na experiência da Escola-Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro¹¹:

10. Para conferir essas críticas, ver o “Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública única”. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm>. Acesso em 16/08/2017.

11. Para maiores informações sobre o projeto da Escola Parque, confira <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm> Acesso em 16/08/2017.

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 2007a, p. 108-9).

A consecução dessa formação exige orçamento consistente e preparação profissional adequada do professor. Daí a ênfase de Anísio na destinação massiva e ampliada dos recursos públicos para as escolas públicas. O projeto educacional do filósofo possui a premissa democrática e a premissa do novo conhecimento científico, “[...] que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou seja de saber e fazer, que se distinguem como divisões equivalentes do mesmo esforço, sempre inteligente e especializado ou técnico” (TEIXEIRA, 2007a, p. 77).

Sem entrar nos detalhes de cada etapa educativa, pode-se resumir que toda educação seria numa escola comum iniciada com atividades de jogo, depois atividades de trabalho – não no sentido econômico, mas no de esforço ordenado a determinados fins –, seguida de atividades teóricas para a formação do técnico, do cientista ou do profissional. A transmissão da cultura – o estudo do passado – se daria em função do presente, do quanto o passado esclarece o presente. A formação dos diversos quadros profissionais não se diferenciaria na natureza (intelectual ou manual, dicotomia falsa), nem no método (o científico) mas na quantidade (isto é, duração) das ênfases das atividades. Assim concebida, a escola precisaria ser de tempo integral para os estudantes e servida por professores de tempo integral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E INDICAÇÕES PARA PESQUISA

Apresentei uma das maneiras possíveis de abordar o pensamento de Anísio Teixeira, destacando sua crítica aos dualismos no conhecimento, na sociedade e na educação escolar e suas propostas para fugir de falsas e perniciosas dicotomias. Outras exposições de suas ideias e ações são possíveis. O Anísio administrador público ou o intelectual integrante do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹² são dimensões comumente tratadas nos estudos em educação. Aqui procurei enfatizar os aspectos filosóficos do autor por duas razões. Primeiro porque conhecer sua visão filosófica de educação é essencial para compreender suas propostas

12. Uma edição recente desse manifesto de 1932, juntamente com o segundo manifesto dos educadores da década de 1950, pode ser consultada em AZEVEDO, Fernando de; [et al.]. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em 17/08/2017.

no âmbito pedagógico e administrativo. Segundo porque Anísio ainda é um ilustre desconhecido de parte significativa dos estudantes e dos professores de filosofia (públicos com os quais trabalho mais diretamente), tanto no ensino médio quanto no superior. O que, infelizmente, não é de se estranhar dada a pouca atenção à filosofia da educação e à filosofia brasileira nos cursos de filosofia do país. Cenário que melhorou nos últimos anos, porém não o suficiente para que um estudante de filosofia, nos dias de hoje, deixe de completar sua formação desconhecendo um dos principais filósofos da educação do país.

Antes de indicar algumas fontes para o prosseguimento da pesquisa sobre Anísio Teixeira, farei dois breves apontamentos.

Apontamento 1: a filosofia da educação brasileira. Anísio pode ser considerado um dos clássicos da educação brasileira e, numa perspectiva histórica da filosofia brasileira, caberia analisar as influências, aproximações e divergências entre sua filosofia da educação e a de outros expoentes do país. Nesse sentido, ainda está por ser feita uma investigação mais sistemática das relações entre as filosofias da educação de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Dermeval Saviani¹³. Sabe-se da influência que Anísio exerceu sobre o primeiro momento da reflexão freireana, sobretudo no primeiro livro de Freire *Educação e Atualidade Brasileira* (1959). Conhece-se também a crítica de Saviani aos escolanovistas em obras como *Escola e Democracia* e *Pedagogia histórico-crítica*, e que possui implicações para o pensamento anisiano. Contudo, o número de pesquisas focadas nas possíveis contribuições de um autor sobre o outro ou na avaliação das críticas de Saviani é pequeno. Há, portanto, um campo de pesquisa a ser trabalhado.

Apontamento 2: “realismo educacional”. O estudo do pensamento de Anísio, como disse no início do texto, gera a sensação de prazer intelectual e desespero político. Isso me parece ser o resultado de um certo “realismo educacional” que advém das provocações do autor. Esse “realismo” inspira e, julgo, permite evitar ingenuidades nos discursos e nas práticas educacionais. E qual seria a principal característica deste “realismo”? A consideração de que educação pública de qualidade se faz com estrutura e formação profissional adequadas, o que implica recursos financeiros de monta. Em outras palavras, educação escolar pública de qualidade é cara. Qualquer iniciativa pedagógica ou política que desconsidere isso é mera ingenuidade ou má-fé. Anísio estava muito ciente da imprescindibilidade de grandes recursos financeiros para concretizar sua proposta educacional, tanto que atuou administrativamente para obter o financiamento público necessário. A atenção dada pelo filósofo aos condicionantes materiais para efetivação da prática pedagógica nos serve de alerta tanto contra os discursos pedagógicos que sobrevalorizam a

13. Há alguns estudos mais recentes sobre isso, por exemplo, FONSECA (2011) e SAVIANI (2010), contudo estão longe de esgotar o tema.

“vontade” ou “missão” de ensinar mesmo em circunstâncias materiais precárias quanto contra as “boas” intenções políticas que afirmam valorizar a educação mas promovem os mais desavergonhados cortes orçamentários.

Finalizo sugerindo dois recursos de fácil acesso para continuar a pesquisa sobre Anísio Teixeira. Além dos textos de Anísio trabalhados ao longo deste artigo e das obras listadas nas referências bibliográficas, indico as seguintes fontes.

1) *Anísio Teixeira: Educação não é privilégio*¹⁴, Direção e Roteiro Mônica Simões, 2007, 44 minutos.

Documentário produzido pela TV Escola. A partir de depoimentos de familiares, amigos e estudiosos e de imagens de arquivo, de documentos e de vídeos traça um perfil da atuação e das ideias de Anísio com ênfase na criação da Escola Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro. É um bom filme para o contato inicial com a obra anisiana e para visualizar o projeto da escola parque.

2) Biblioteca Virtual Anísio Teixeira¹⁵

Site desenvolvido pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e hospedado na página da UFBA. Traz um grande acervo de e sobre o filósofo. A maior parte dos textos de Anísio está disponível para download, sobretudo os artigos. Há ainda um bom número de estudos acerca do educador e variadas informações sobre sua vida e obra através de textos e imagens. Essa biblioteca é uma referência fundamental para pesquisa do pensamento anisiano.

REFERÊNCIAS

A Escola Parque da Bahia. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm> . Acesso em 16/08/2017

FONSECA, Sérgio C. **Paulo Freire & Anísio Teixeira: convergências e divergências** (1959-1969). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. História, Interpretações e Identidade Nacional: os “encontros” de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra.** São Paulo: Atlas, 1977.

Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública única. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm>. Acesso em 16/08/2017.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. **Anísio Teixeira: a poesia da ação.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

14. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ls-FoXhfM_Y Acesso em 17/08/2017.

15. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/> Acesso em 17/08/2017.

Relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília.
Brasília: FAC-UnB, 2016. Disponível em http://www.comissaoverdade.unb.br/images/docs/Relatorio_Comissao_da_Verdade.pdf. Acesso em 16/08/2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas, SP : Autores Associados, 2010.

_____. Sobre a atualidade de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Esboço de um trabalho distinguindo a função dos políticos e pensadores de um lado e a dos técnicos de outro, dentro da atividade educacional nacional.** Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A.] pi 00.00.00/17, CPDOC/FGV.

_____. **Educação e o mundo moderno.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. **Educação é um direito.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Educação não é privilégio.** 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007a.

_____. **Educação no Brasil.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007b.

SOBRE A ORGANIZADORA

CLÁUDIA NEVES é professora auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning. É coordenadora do Mestrado em Administração e gestão educacional e tem supervisionado várias teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre temas relacionados com a Liderança Educacional e a Administração e Gestão Educacional. Tem participado em vários projetos de investigação nacionais e internacionais tendo já coordenado um projeto com financiamento europeu sobre competências de aprendizagem ao longo da vida para pequenas e médias empresas. Atualmente a sua investigação prende-se com a exploração das perspetivas teóricas da complexidade nos contextos de administração e gestão educacional e com a promoção de comunidades profissionais virtuais de aprendizagem em contextos educativos. Tem publicado vários artigos sobre os processos de política educativa e os instrumentos e mecanismos de regulação da educação atual, bem como a emergência de novas conceções sobre Liderança Educacional Digital. É membro do Observatório de integração dos diplomados da Universidade Aberta e vogal da Direção do Fórum Português de Administração Educacional.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Capitalismo Acadêmico 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 38, 39, 40

D

Desenvolvimento 11, 16, 17, 22, 23, 91, 160

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 125, 131, 132, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 177, 184, 188, 189, 191, 192

Educação Básica 15, 105, 109, 110, 154, 175, 177, 184

Educação para a democracia 70, 71

Educação Popular 67, 70, 74, 81, 83, 90, 91, 100

Educação tecnológica 145, 146, 149, 152

Ensino e aprendizagem 104, 157

Ensino Superior 25, 40, 41, 67, 68, 69, 80, 82, 87, 88, 96, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 152, 154, 155, 160

Ensino universitário 93, 158

Escola do mecanismo 123, 133, 135, 137, 138

Escola Pública 56, 74, 75, 78, 91, 154, 159

F

Filosofia da Diferença 113

Filosofia da educação 54, 55, 56, 58, 59, 63, 71, 77, 79

G

Globalização 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 40, 82, 83, 87, 89

I

Inclusão 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 97, 98, 99, 124, 169, 171

Integração Regional 81, 82, 83, 91, 93

M

Modelo público 26, 155

N

Neoliberalismo 18, 22, 42, 43, 46, 47, 48, 53

Nova economia 24, 25, 26, 27, 28, 33, 40

O

Organizações Internacionais 11, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23

P

Pedagogia 10, 53, 77, 100, 123, 124, 132, 138, 143, 144, 160, 173, 191

Pedagogia musical 123, 124, 132

Políticas educativas 18, 20, 21, 23

Práticas pedagógicas 86, 95, 96, 130, 140, 167, 182

R

Racionalidade liberal 45

Regulação da educação 12, 18, 21, 192

T

Teoria do Capital Humano 42, 43



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**